



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

AUSTELINO FERNANDES LOPES TAVARES

HISTÓRIA COMPARADA DA CONSTITUIÇÃO DE SABERES DOCENTES NO
BRASIL E EM CABO VERDE (1990-2010)

FORTALEZA – CEARÁ

2017

AUSTELINO FERNANDES LOPES TAVARES

**HISTÓRIA COMPARADA DA CONSTITUIÇÃO DE SABERES DOCENTES NO
BRASIL E EM CABO VERDE (1990-2010)**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de doutor em Educação. Área de Concentração: Formação de professores.

Orientador: Prof. Dr. José Albio Moreira de Sales

FORTALEZA - CEARÁ

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Tavares, Austelino Fernandes Lopes.

HISTÓRIA COMPARADA DA CONSTITUIÇÃO DE SABERES
DOCENTES NO BRASIL E EM CABO VERDE (1990-2010)
[recurso eletrônico] / Austelino Fernandes Lopes
Tavares. - 2017.

1 CD-ROM: 4 ¾ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do
trabalho acadêmico com 275 folhas, acondicionado em
caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Tese (doutorado) - Universidade Estadual do
Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Fortaleza, 2017.

Orientação: Prof. Ph.D. José Albio Moreira de
Sales.

1. Formação inicial de professores. 2. História
Comparada. 3. Prática pedagógica. 4. Profissional do
magistério. 5. Saberes docentes. I. Título.

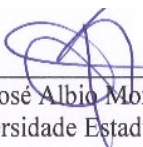
AUSTELINO FERNANDES LOPES TAVARES

**HISTÓRIA COMPARADA DA CONSTITUIÇÃO DE SABERES DOCENTES NO
BRASIL E EM CABO VERDE (1990-2010)**

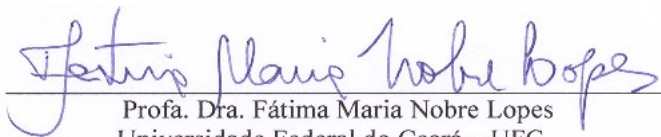
Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de doutor em Educação. Área de Concentração: Formação de professores.

Aprovada em: 24 de novembro de 2017.

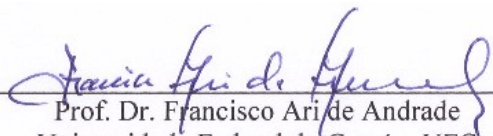
BANCA EXAMINADORA



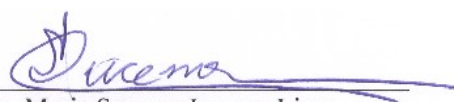
Prof. Dr. José Albio Moreira de Sales (Orientador)
Universidade Estadual do Ceará – UECE



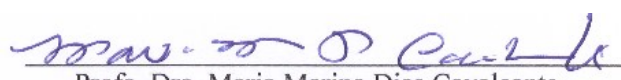
Prof. Dra. Fátima Maria Nobre Lopes
Universidade Federal do Ceará – UFC



Prof. Dr. Francisco Ari de Andrade
Universidade Federal do Ceará – UFC



Prof. Dra. Maria Socorro Lucena Lima
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof. Dra. Maria Marina Dias Cavalcante
Universidade Estadual do Ceará – UECE

À minha filha Viviane Antônia, meu bem mais precioso.

À memória da minha mãe Antônia e do meu pai Plácido que, mesmo em outras dimensões, olham por mim.

À minha esposa Elisabeth, pelo apoio prestado em todos os momentos, principalmente nos de incerteza, muito comum para quem tenta trilhar novos caminhos.

AGRADECIMENTOS

Não seria possível a realização deste trabalho sem a contribuição de outrem. Por isso, gostaria de deixar, expressamente, os meus sinceros sentimentos de agradecimento e de gratidão a todos aqueles que contribuíram de algum modo, para a materialização deste trabalho.

Agradeço a Deus, pela força, pela coragem, pela saúde e pela direção que tem dado à conclusão de mais uma etapa na minha formação.

À Universidade Estadual do Ceará, pela oportunidade dada a mim para a concretização de um sonho, pois sem esta, ele, de forma alguma, se realizaria.

Ao meu professor e orientador, Doutor José Albio Moreira de Sales pela paciência, sabedoria e, sobretudo, pelo excelente apoio, orientação e sugestão que me deu durante esta etapa da minha formação, em particular durante a realização deste trabalho.

Os meus agradecimentos são ainda extensivos a todos os professores de PPGE UECE, em especial os do curso de Doutorado turma de 2014, principalmente João Batista Nunes, Ana Ignez, Ana Maria Iório Dias, Frederico Jorge Ferreira Costa, Heraldo Simões Ferreira, Isabel Maria Sabino de Farias, Lia Machado Fiuza Fialho, Maria Marina Dias Cavalcante, Meirecele Calíope Leitinho, Sílvia Maria Nóbrega-Therrien, Silvina Pimentel Silva, Jacques Therrien, em especial à professora Maria Socorro Lucena Lima, pela orientação, ajuda e atenção prestada que permitiu o meu crescimento, especialmente durante a realização deste estudo.

À minha família, em especial aos meus pais, aos meus irmãos, à minha esposa e aos meus filhos que sempre me apoiaram.

Aos meus colegas e amigos do doutorado, de quem obtive palavras de apoio e encorajamento, além da partilha de momentos felizes, que tornaram esta jornada agradável, em especial Gardner Arais, pelas orientações e conselhos que só um verdadeiro irmão faz.

À Nina Arais, pelo acolhimento e apoio.

À CAPES, pelo financiamento do projeto que permitiu a realização deste sonho.

Aos membros do grupo de Pesquisa IARTEH - Grupo de Pesquisa Investigação em Arte, Ensino e História da UECE, pela partilha de conhecimentos, pelas interações e pelas contribuições valiosas.

Queria, ainda, manifestar os meus agradecimentos a todos que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a efetivação deste trabalho, nomeadamente: Tânia França, Jonelma Marinho e Mateus Bonie.

Aos professores egressos dos cursos de Pedagogia da UECE e de Licenciatura em Educação Básica do IUE, pela disponibilidade em participar desta pesquisa e pelas declarações prestadas. Sem elas seria impossível a materialização deste estudo.

Enfim, a todos o meu muito obrigado!

“Ensinar não é transferir conhecimentos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar de diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”

(FREIRE, 1996, p. 23).

RESUMO

Este estudo doutoral, intitulado, HISTÓRIA COMPARADA DA CONSTITUIÇÃO DE SABERES DOCENTES DE PROFESSORES NO BRASIL E EM CABO VERDE (1990-2010), relativo a uma comparação dos programas de formação de professores, teve como desígnio principal compreender como os egressos do Curso de Pedagogia da UECE e do Curso de Licenciatura em Educação Básica do IUE se mobilizam e se apropriam dos saberes da formação inicial, para exercerem a prática pedagógica nas séries iniciais da educação básica. Advogando que, por meio da História Comparada sobre saberes docentes construídos a partir dos dois cursos, possibilita a compreensão das especificidades desses processos nos dois países e influencia ações e projetos futuros que visem o aprimoramento dos programas formativos, que intentem a construção dos saberes necessários ao exercício do magistério com qualidade nos países em vias de desenvolvimento. O objeto de estudo foi a constituição dos saberes docentes nos programas de formação dos dois países, analisando comparativamente os aspectos legais da educação e as narrativas dos egressos, o que possibilitou compreender como os dois cursos permitem aos seus formandos a apropriação de saberes para a docência na educação básica. Para o desenvolvimento da investigação utilizou-se a pesquisa qualitativa, desenvolvida sob os pressupostos da História Comparada, fundamentada em conformidade com os conceitos teóricos e metodológicos de Barros (2014). O estudo teve como locus investigativo a Universidade Estadual do Ceará (UECE), e o Instituto Universitário de Educação de Cabo Verde (IUE), duas instituições que possuem histórias vinculadas à formação de professores. Foram interlocutores deste trabalho professores egressos dos dois cursos em análise. A produção dos dados se efetivou por meio da História Oral Temática, gravada e transcrita na íntegra, e da análise documental. Os argumentos que deram validade às análises estarão em congruência com os pressupostos teóricos de Therrien (1995), Alarcão (2001), Garcia (1999), Formosinho (2009), Tardif (2002), Nóvoa (1992, 1995, 2009), Freire (1996), Pimenta (1999), Gauthier (1998) e Lima (2002), os quais desenvolveram pesquisas importantes sobre a formação inicial de professores e sobre a importância dos saberes docentes para a prática pedagógica dos profissionais do magistério. A análise dos dados foi desenvolvida por meio da metodologia de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2008). Os resultados permitiram nos inteirar dos processos formativos do Brasil e compreender melhor o nosso programa de formação docente, além de ressaltar a existência de lacunas nos dois programas de qualificação do profissional do magistério, evidenciando que os mesmos vêm sendo desenvolvidos de forma

tradicional, com predominância da teoria, em detrimento da prática. Sobretudo, o Curso de Licenciatura em Educação Básica do IUE, tem poucas disciplinas de fundamentos e muitas disciplinas de dimensão teórica, incipientes atividades da prática do ensino, da relação teoria/prática e da reflexão sobre a ação educativa. Em decorrência das falhas, este estudo apontou alguns desafios, principalmente na reestruturação dos cursos, como mais disciplinas de fundamentos pedagógicos, alargamento do tempo destinado a aprender e a ensinar, relação do fazer pedagógico com as teorias, reflexão e também mais tempo para dedicar à pesquisa.

Palavras-chave: Formação inicial de professores; História Comparada; prática pedagógica; profissional do magistério; saberes docentes.

ABSTRACT

This doctoral study, titled “COMPARATIVE HISTORY OF THE TEACHING KNOWLEDGE OF TEACHERS IN BRAZIL AND CAPE VERDE (1990-2010)”, related to a comparison of teachers training program, had as main purpose understanding how the graduates of the Pedagogy Course of the UECE and of the graduation Course of Elementary Education of the IUE mobilize and appropriate from the knowledge of the initial training, to exercise the pedagogical practice in the initial series of elementary education, advocating that the Comparative History of teacher knowledge built from the two courses, makes possible the understanding of the specificities of these processes in the two countries and influences future actions and projects that aim the improvement of the training programs that attempt to build up the necessary knowledge for the practice of teaching with quality in the developing countries. The object of study was the constitution of the teaching knowledge in the training programs of the two countries. Therefore, we analyzed comparatively the legal aspects of education, the narratives of the graduates, which made it possible to understand how the two courses enable the trainees to acquire knowledge for teaching in basic education. For the development of this research, we used the qualitative research, developed under the assumptions of the Comparative History, founded in accordance with the theoretical and methodological concepts of Barros (2014). The study had as investigative locus site the UECE, State University of Ceará and the IUE, University Institute of Education of Cape Verde, two institutions that have stories related to teacher training. Professors from the two courses under analysis were interlocutors of this work. The data production was effected through the “História Oral Temática”-Thematic Oral History, recorded and transcribed in full, and from the documentary analysis. The arguments that validated the analyzes will be in agreement with the theoretical assumptions of Therrien (1995), Alvarção (2001) Garcia (1999), Formosinho (2009) Tardif (2002), Nóvoa (1992, 1995, 2009), Freire Pimenta (1999) Gauthier (1998) and Lima (2002), who developed important research on the initial formation of teachers and on the importance of teaching knowledge for the pedagogical practice of teachers. The analysis of the data was developed, through the methodology of “Análise de Conteúdo”- Content analysis, (BARDIN, 1997/2004). The results allowed us to learn about the Brazilian training processes and to better understand our teacher training program and highlighted the existence of gaps in the two qualification programs of the teaching profession, evidencing that they have been developed in a traditional way, with a predominance of theory, in detriment of practice, above all the IUE Basic Education Degree Course, which has few

fundamental subjects and many subjects of theoretical dimension, incipient teaching practice activities and of theory / practice relationship as well as incipient reflection on the educational action. As a result of the failures, this study pointed out some challenges, mainly in the restructuring of the courses with more subjects of pedagogical foundations, the increase of the time directed to learning teaching, to relate the pedagogical doing with theories, to reflect, and also more time for research.

Keywords: Initial teacher training; teaching knowledge; pedagogical practice; Comparative History; teaching professional.

RÉSUMÉ

Cette étude doctorat, intitulé, “HISTOIRE COMPAREE DE LA CONSTITUTION DES SAVOIRS ENSEIGNANTS DE PROFESSEURS AU BRESIL ET AU CAP VERT (1990 - 2010), concernant à une comparaison des programmes de la formation des professeurs, a eu comme conception principale, comprendre comment les diplômés du cours de maîtrise en pédagogie de l’UECE et du cours de maîtrise en éducation de base à L’IUE, mobilisent et s’approprient des savoirs de la formation initiale, pour qu’ils puissent exercer la pratique pédagogique dans les séries initiales de l’éducation de base, préconisant qu’à travers de l’Histoire Comparée sur les savoirs enseignants, constitués à partir des deux cours, possibiler la compréhension des spécificités de ces processus dans les deux pays et enflue des actions et projects de l’avenir, que visent l’amélioration des programmes formatifs, qu’entendent la construction des savoirs nécessaires aux exercices de l’enseignemt avec qualité aux pays au moyens de développement. L’objet d’étude a été la construction des savoirs enseignants dans les programmes de formation des deux pays, alors, on a analysé comparativement les aspects legals de l’éducation, les récits des diplômés qui ont la possibilité de comprendre comment les deux cours ont la possibilité de ses stagiaires à l’appropriation de savoirs pour l’enseignement de base. Pour le développement de la recherche ont été utilisé la recherche qualitative, développées sous hypothèses de l’Histoire Comparée, fondament justifié en conformité avec des concepts théorique et méthodologique de Barros (2014). L’étude a été comme *locus* d’investigation l’Université Estadual du Ceara (UECE), et l’Institut Universitaire de L’éducation au Cap Vert (IUE), deux institution qui ont des histoires liées à la formation des professeurs. Les professeurs diplômés des deux cours en analyse ont été les intellecteurs de ce travail. La production des données ont été faites au moyen de l’histoire orale, thématique, enregistrées et transcrit en entier, et de l’analyse documentaire. Les arguments qui ont donnés la validité des analyses seront en congruence avec des présupposés théoriques de Therrien (1995), Alarcão (2001), Garcia (1999), Formosinho (2009), Tardif (2002), Nóvoa (1992, 1995, 2009), Freire (1996), Pimenta (1999), Gauthier (1998) e Lima (2002), lesquels ont développés des recherches importantes sur la formation initiale de professeurs et sur l’importance des savoirs enseignants pour la pratique pédagogique des professionnels de l’enseignement. L’analyse de données ont été développées au moyens de la méthodologie de l’analyse de contenu (BARDIN, 1997/2004). Les résultats nous a permis de découvrir les processus formatif du Brésil et mieux comprendre nos programmes de formation enseignant et a souligné l’existence d’écarts dans les deux programmes de qualification du

professionnel de l'enseignement, en démontrant qu'ils ont été développés de manière traditionnelle, avec une prédominance théorique, au détriment de la pratique, surtout le cours de maîtrise en éducation de base de l'IUE, qui a peu de disciplines fondamentales et des nombreuses disciplines de dimension théorique, incipiente activités de la pratique de l'enseignement, relation théorique et pratique et la réflexion sur l'action éducative. À la suite d'échecs, cette étude a mis en évidence certains défils, principalement dans la restauration des cours, avec plus de disciplines fondamentales pédagogiques, l'élargissement du temps destiné à apprendre, à enseigner, relier son savoir et faire pédagogique avec les théories, de réfléchir aussi plus de temps pour le développement à la recherche.

Mots clefs : Formation initiale de professeurs ; savoirs enseignants; pratique pédagogique; Histoire Comparée; professionnel de l'enseignement.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Imagem exemplificando os dois recortes espaciais, o recorte temporal e o problema da pesquisa.....	47
Figura 2 – Imagem da Universidade Estadual do Ceará (UECE), e do Instituto Universitário da Educação de Cabo Verde (IUE).....	56
Figura 3 – Representação do percurso metodológico a ser utilizado. Fortaleza/CE, 2016.....	65
Figura 4 – Categorias de Análise.....	149

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Quadro de congruência – Análise de dados na perspectiva da História Comparada.....	65
Quadro 2 -	Teses e dissertações relacionadas com o tema formação de professores e saberes docentes, segundo autor, nível acadêmico, título e ano de publicação.....	70
Quadro 3 -	A formação de professores para o ensino básico e saberes docentes em cursos de pedagogia publicada em periódicos, segundo o nome do periódico, título do artigo, autor e ano de publicação.....	71
Quadro 4 -	Os artigos sobre formação de professores para o ensino básico e saberes docentes em cursos de Pedagogia publicados em ANPEd, segundo ano da edição, título e autor.....	73
Quadro 5 -	Síntese das análises das dissertações mapeadas, segundo autores, ano, título, problemas e objetivos gerais.....	79
Quadro 6 -	Síntese das análises dos artigos publicados nos periódicos, segundo autores, ano, título do artigo e objetivos gerais.....	82
Quadro 7 -	Síntese das análises dos artigos publicados nas Reuniões Anuais de ANPEd, segundo autores, ano, título do artigo e objetivos gerais.....	84
Quadro 8 -	Relativo às categorias.....	87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BR	Brasil
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Ceará
CED	Centro de Educação
CEF	Conselho Federal de Educação
CESA	Centro de Estudos Sociais Aplicados
CEV	Comissão Executiva do Vestibular
CNE	Conselho Nacional da Educação
CV	Cabo Verde
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EBI	Ensino Básico Integrado
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EQ	Estado de Questão
FUNEDUCE	Fundação Educacional do Estado do Ceará
IARTEH	Investigação em Arte, Ensino e História
IP	Instituto Pedagógico
ISE	Instituto Superior de Educação
IUE	Instituto Universitário da Educação de Cabo Verde
LBSE	Lei de Base do Sistema Educativo de Cabo Verde
LDB	Lei de Diretrizes de Bases de Educação do Brasil
MP	Magistério Primário
ONU	Organizações das Nações Unidas
PEC-PG	Programa de Estudante Convênio de Pós-Graduação
PIBID	O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPC	Projeto Pedagógico Curricular
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPPs	Projeto Político Pedagógico
PRE	Prática de Reflexão Educativa

TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UECE	Universidade Estadual do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	21
1.1	EXPLICITANDO ELEMENTOS DE CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	21
1.2	A PROBLEMATIZAÇÃO E OS OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO	29
1.3	A RELEVÂNCIA DA INVESTIGAÇÃO	33
1.4	ESTRUTURA DA TESE	35
2	AS OPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA	37
2.1	A METODOLOGIA DA HISTÓRIA COMPARADA	41
2.2	AS FONTES, A COLETA E OS DADOS NA PERSPECTIVA DA INVESTIGAÇÃO E DO INVESTIGADOR	49
2.3	UM OLHAR SOBRE OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	52
2.4	O ESPAÇO INSTITUCIONAL DAS FORMAÇÕES COMO FONTE E LÓCUS PRINCIPAL DE PRODUÇÃO E COLETA DE DADOS DA INVESTIGAÇÃO	56
2.4.1	O Instituto Universitário da Educação de Cabo Verde (IUE)	56
2.4.2	Universidade Estadual do Ceará/UECE do Brasil	59
2.5	OS DEPOIMENTOS DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS OU OS SUJEITOS COMO FONTES	62
2.6	ANÁLISE DOS DADOS OU UM OLHAR CRÍTICO SOBRE O QUE PODEM NOS DIZER AS FONTES	63
3	FORMAÇÃO DE PROFESSORES, SABERES DOCENTES E PRÁTICA PEDAGÓGICA	67
3.1	CONTRIBUIÇÕES DE ESTUDOS ANTERIORES	67
3.1.1	Formação inicial de professores e saberes docentes nas produções mapeadas	73
3.1.1.1	Formação inicial de professores e saberes docentes. O que explicam as dissertações e teses?	74
3.1.2	Formação inicial de professores e saberes docentes; o que explicitam os estudos publicados nos periódicos do Brasil?	80
3.1.3	Formação de professores e saberes docentes: o que explicitam os estudos publicados nos Encontros da ANPED?	83
3.1.4	Formação inicial de professores e saberes docentes nas produções	

	mapeadas: uma análise que evidencia os caminhos e as contribuições.	84
3.1.5	Pedagogia e pedagogos	88
3.1.6	Formação inicial de professores e saberes docentes necessários para a prática pedagógica na educação básica	96
3.2	FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	97
3.3	SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	106
3.4	A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	114
4	OS ASPECTOS LEGAIS DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO BRASIL E DE CABO VERDE	118
4.1	A LEI DE DIRETRIZES E BASES E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.	118
4.2	O CURSO DE PEDAGOGIA DA UECE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	124
4.3	A LEI DE BASES DE SISTEMA EDUCATIVO DE CABO VERDE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.	133
4.4	O CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO EBI E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	139
5	FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES BRASIL CABO VERDE: ENCONTROS E DESENCONTROS NA CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DOCENTES PARA OS PRIMEIROS ANOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	146
5.1	O QUE PODEMOS APRENDER COM AS NARRATIVAS/DEPOIMENTOS DOS EGRESSOS DA UECE (BRASIL) E DO IUE (CABO VERDE), SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	149
5.2	AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA FORMAÇÃO INICIAL COMO ESPAÇO DE CONSTITUIÇÃO DE SABERES DOCENTES	169
5.3	OS SABERES DOCENTES DA FORMAÇÃO INICIAL EXIGIDOS PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA VISÃO DOS EGRESSOS DA UECE E DO IUE	181
6	CONCLUSÕES.....	191

REFERÊNCIAS	197
ANEXOS	206
ANEXO A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA TEMÁTICA.....	207
ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	208
ANEXO C - PROTOCOLO DAS ENTREVISTAS DO BRASIL.....	210

1 INTRODUÇÃO

1.1 EXPLICITANDO ELEMENTOS DE CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

A formação inicial e os saberes docentes configuram importantes elementos para a compreensão da qualidade do ensino, configurando-se como temática de discussão, investigação e reflexões do campo da história da educação e da formação de professores. Ainda em Cabo Verde, preparando o projeto para me inscrever no doutorado, já vislumbrava realizar um estudo que pudesse me fazer compreender aspectos históricos, teóricos e práticos da formação de professores. Ao chegar ao Brasil, para cursar o doutorado, logo nas leituras iniciais e nas discussões do primeiro ano de estudo, fui compreendendo que a melhor forma de empreendê-lo seria uma pesquisa na modalidade História Comparada/estudo comparado, enfocando as realidades formativas de Brasil e Cabo Verde.

A partir desta concepção teórica e metodológica, o estudo denominou-se: “História Comparada da Constituição de Saberes Docentes de Professores no Brasil e em Cabo Verde”. Trata-se de uma tese de doutorado em Educação, vinculada à área de concentração da Formação de Professores, que se submete à aprovação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará – UECE enquadrando-se na linha de pesquisa Formação, Didática e Trabalho Docente, no núcleo de Didática, Saberes Docentes e Práticas Pedagógicas.

É uma investigação na modalidade História Comparada sobre a formação inicial de saberes docentes exigidos para a prática pedagógica de professores dos anos iniciais da escola básica, tomando como base as narrativas de professores dos dois países. No caso do Brasil as narrativas/depoimentos orais, foram dos professores egressos do curso de Pedagogia e no caso de Cabo Verde, foram os professores egressos do Curso de Formação de Professores do Ensino Básico Integrado. Para a produção e coleta de dados empíricos, tomou-se, por base, as experiências formativas de duas instituições. No Brasil, elegeu-se a Universidade Estadual do Ceará (UECE) e em Cabo Verde, o Instituto Universitário de Educação de Cabo Verde (IUE). Para situar a investigação, do ponto de vista temporal, elegemos o período compreendido entre 1990 a 2010. O objetivo central foi compreender a influência da qualificação profissional na constituição de saberes necessários para a realização das práticas pedagógicas, a partir de depoimentos dos egressos do Curso de Pedagogia da instituição brasileira e do Curso de Licenciatura em Educação Básica da instituição caboverdiana.

Ao eleger a demarcação temporal, privilegiamos um período em que a política de formação aconteceu em um contexto em que o exercício da docência ocorreu em meio a desafios heterogêneos, pois as transformações políticas e sociais do Ocidente, iniciadas no século XX, com o fenômeno da globalização da economia, possibilitaram avanços científicos e tecnológicos, que refletiram de modo significativo no mundo do trabalho, trazendo mudanças no processo educativo e na vida das pessoas. Assim, o período é marcado pelo estabelecimento de novas demandas à sociedade, cujas respostas não podem prescindir da atuação direta dos sistemas educacionais, em que as frequentes alterações, estabeleceram novas relações entre o mundo do trabalho e as políticas da educação, demandando um novo projeto educativo para os trabalhadores, de modo a qualificá-los, com vista a responderem aos desafios da sociedade globalizada com traços característicos da competitividade.

Neste âmbito, o trabalho pedagógico é influenciado, pois os papéis a serem desempenhados pelos professores e as comunidades institucionais tornaram-se cada vez mais heterogêneos, visando novos modelos de mediação pedagógica nas escolas, em relação a gestão, ao sistema de avaliação, entre outras mudanças. Assim, o professor:

Já não pode ser um repassador de informações, mas um investigador atento às peculiaridades dos alunos e sensível às situações imprevisíveis do ensino, um participante ativo, cooperativo e reflexivo na equipe docente, discutindo no grupo suas concepções, práticas e experiências e participando do projeto pedagógico da escola. Esses elementos do profissionalismo do professor levam a postular tarefas novas para a formação inicial, bem como para a continuada. (LIBÂNEO, 2011, p. 37).

Assim, como forma de se adequar às determinações do mundo globalizado, diferente e competitivo, os programas e processos de formação de professores devem estar sintonizados à inovação, à reflexão, à investigação e, sobretudo, à articulação teórica e prática, de modo que o discente, futuro docente, desenvolva consciência da realidade escolar, da sala de aula e do ato de ensinar, adquirindo competências, tanto cognitivas, como técnicas, bem como as habilidades, atitudes e valores imprescindíveis à prática pedagógica na educação básica. Isto é, “[...] trabalhar os saberes e as práticas [...]” (CHARLOT, 2005, p. 94).

Observa-se que as propostas educativas, saídas das reformas ocorridas durante os anos de 1990, exigem dos professores um exercício da profissão docente marcado por programas e por projetos que lhes transferem responsabilidades, não apenas do desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem nas escolas, como também das transformações da sociedade.

Nas últimas décadas, o discurso dos que fazem as políticas públicas de educação nos países em desenvolvimento, falam de um sistema educacional preocupado com

transmissão de novos valores e novas formas de abordagens pedagógicas. Tais exigências levaram as instituições de formação a redefinirem as suas práticas formativas, com vista a responder às adequações da globalização da economia, de organizações, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e a Organização Mundial do Trabalho, que exigem a formação de profissionais com perfis específicos, supostamente com conhecimento científico e com qualificação para atender às exigências do mercado.

É nesta perspectiva que Libâneo (2011) nos chama a atenção para o fato de que “novos tempos requerem nova qualidade educativa, implicando mudanças nos currículos, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na profissionalização dos professores”. (LIBÂNEO, 2011, p. 35). Isto é, “[...] novas exigências educacionais pedem às universidades e cursos de formação para o magistério, um professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos universos culturais, dos meios de comunicação”. (LIBÂNEO, 2009, p. 04). A exigência é que haja um profissional com sólida formação científica e pedagógica, com amplos conhecimentos sobre o que ensina e acerca dos mecanismos que irão acionar para atuar sobre outros sujeitos que possuem suas culturas, suas expectativas e suas distintas visões do mundo.

Assim, os sistemas educativos, tanto do Brasil como de Cabo Verde, passaram a assumir novas funções e, com isso, estabeleceram reformas educativas, de modo a adaptarem-se às emergentes ordens políticas e econômicas mundiais, o que também provocou mudanças significativas nas práticas pedagógicas dos professores, uma vez que argumentos conjunturais de ordem internacional exigem que o docente seja um profissional que “professa saberes, valores, atitudes, compartilha relações e, junto com o outro, elabora a interpretação e a reinterpretação acerca do mundo, construindo pessoas ao efetivar a construção de si mesmo”. (FELDMANN, 2005, p. 9).

Nessas perspectivas, frutos das pressões internacionais e das agências do Banco Mundial, determinaram uma política de formação de professores e de educação de orientação internacional, que pressiona, além de orientar os países e apresentar diretrizes de uma política e um processo instrutivo global, orientado pelo Banco Mundial, orientada a partir da conferência de Jomtien.

Verificamos que, tanto o governo do Brasil como o de Cabo Verde, implementaram modificações em seus sistemas educativos para se adequarem às exigências do universo trabalhista e, nesse sentido, apresentam pontos comuns em períodos de suas histórias educacionais e nas reformas executadas, culminando com a publicação de leis que efetivam as reestruturações desejadas. Como exemplo de possibilidades de comparações das

histórias educacionais dos dois países, citamos os conteúdos das seguintes leis e seus desdobramentos: a primeira é a Lei de Bases do Sistema Educativo de Cabo Verde, o Decreto Lei nº 103/III/90 de 29 de Dezembro, (LBSE)¹ modificada pelo Decreto-Legislativo nº 2/2010 de 7 de maio e, no Brasil, a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, (LDB)².

A leitura dessas leis, o conhecimento empírico da história recente da educação do nosso país, a nossa experiência como docente nesse período, bem como as discussões no Grupo de Pesquisa Investigação em Arte, Ensino e História (IARTEH)³, e as leituras sobre a história da formação de professores no Brasil, nos conduziram ao seguinte objeto de pesquisa: História Comparada da mobilização e apropriação de saberes docentes para o exercício profissional em cursos de formação inicial de professores das séries iniciais da educação básica do Brasil e do primeiro ciclo da educação em Cabo Verde, dos anos de 1990 a 2010.

Entretanto, vale salientar que as motivações para a efetivação desta pesquisa, foram as dúvidas e as reflexões que experimentamos em nossa formação pessoal e profissional, cujo período coincide com as reformas educativas implementadas ao longo dos últimos decênios no sistema educacional de Cabo Verde.

No ano de 1992, quando iniciamos no magistério, era um momento em que mesmo sem termos uma formação adequada para tal, em função de carência de profissionais habilitados para o ensino, o Ministério da Educação de Cabo Verde facultava a todos aqueles que terminassem o 2º ano do Curso Complementar⁴ a possibilidade de se tornarem professores, tanto no ensino básico elementar, como no complementar ou nos liceus.

Hoje, refletindo sobre a nossa missão passada, temos clareza de que o máximo que conseguíamos era transmitir, em condições precárias, parte dos conteúdos estabelecidos

¹ Lei N. 103/III/90, de 29 de dezembro, regulamenta toda política educativa assente nos seguintes objetivos: promover a formação integral e permanente do indivíduo numa perspectiva universalista, formar a consciência ética e cívica do indivíduo; desenvolver atitudes positivas em relação ao trabalho e designadamente a promoção material; imprimir à formação uma valência científica e técnica que permite a participação do indivíduo através do trabalho no desenvolvimento socioeconómico; preparar para uma constante reflexão sobre os valores espirituais estéticos morais e cívicos e proporcionar-lhe um equilíbrio do desenvolvimento físico; reforçar a consciência e a unidade nacionais e fomentar a participação das populações nas atividades educativas. (LBSE cap. II art.º 10º).

O sistema educativo, de acordo com a Lei de Bases (Lei nº103/III/90 de 29 de dezembro), compreende os subsistemas de educação pré-escolar, de educação escolar e de educação extraescolar, complementados com atividades de animação cultural e desporto escolar, numa perspectiva de integração. Especificamente à formação de professores para o ensino básico, a lei preconiza que a formação inicial de educadores de infância e de professores do ensino básico será feita em instituições próprias do ensino médio, devendo os respectivos cursos incluir componentes curriculares científicas das ciências da educação, das metodologias, da prática pedagógica e investigação, (LBSE, Seção I, Art. 64, ponto 2).

² Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional brasileira.

³ IARTEH - Grupo de Pesquisa Investigação em Arte, Ensino e História da UECE.

⁴ O Ensino Complementar corresponde ao atual décimo ano do ensino secundário em Cabo Verde, equivalente ao 3º ano do ensino médio no Brasil.

nos programas de ensino, tentando imitar os nossos mestres ideais do ensino primário. Isto é, realizávamos um trabalho que, hoje, pode ser caracterizado como carente de qualidades e de necessidades formativas, visto que estávamos desprovidos de habilidades didático-pedagógicas que nos permitissem exercer, de maneira adequada, a prática do magistério.

Os tempos se passaram, no entanto, alguns saberes da docência foram se formando na prática, tanto refletindo com professores considerados mais experientes sobre as nossas práticas pedagógicas, como constituindo mecanismos que buscavam favorecer a visão de que o processo de ensino e de aprendizagem devem se desenvolver numa relação dialógica entre o docente e os discentes.

Essas vivências e trocas de experiências foram importantes, na medida em que nos motivaram para a docência e, também, para o ingresso no Curso de Formação de Professor para o Ensino Básico Integrado (EBI)⁵, em 1996, realizado durante dois anos, concomitantemente ao exercício da profissão. Tal formação nos proporcionou a apropriação de saberes, habilidades e atitudes que nos permitiram exercer, cientificamente e tecnicamente, a profissão docente no EBI e, adquirindo uma atitude mais questionadora diante do ato de ensinar e da educação de forma geral; uma atitude de valorização maior da docência e do professor como aquele que transforma o processo ensino-aprendizagem e a exercer a docência com maior competência. Além de tudo isso, nos autorizava a exercer outras funções no Ministério da Educação.

Devemos realçar o fato de que foi uma boa formação, pois os princípios didático-pedagógicos foram muito bem trabalhados por dois professores cooperantes cubanos, que ministravam as disciplinas dos conteúdos e das didáticas específicas para a educação básica, e uma docente brasileira, que ministrava as matérias de Didática Geral, o que nos despertou o gosto e paixão pela docência, e nos fortaleceu com habilidades e saberes científicos dos conteúdos específicos que iríamos lecionar, bem como capacidades didático-pedagógicas que, quanto a nós, foram úteis para o desempenho profissional.

Depois desta passagem pelas salas de aula, trabalhamos durante seis anos (1998 a 2004) como Coordenador de Estatística e Planejamento da Educação⁶, na Delegação do

⁵ Segundo a Lei N. 103/III/90, de 29 de dezembro, a formação inicial de educadores de infância e de professores do ensino básico será feita em instituições próprias do ensino médio, devendo os respectivos cursos incluir componentes curriculares científicas das ciências da educação, das metodologias, da prática pedagógica e investigação.

⁶ A Coordenação de Estatísticas e Planejamento da Educação trabalha na dependência direta da Delegação do Ministério da Educação do Concelho em coordenação com o Gabinete de Estudos e Planejamento.

O Gabinete de Estudos e Planejamento do Ministério de Educação foi criado pela Lei Orgânica do Ministério da Educação em 1987 – Decreto-Lei n.º 116/87 – publicado no BO n.º 44 de 6 de novembro de 1987. Tinha como função principal apoiar a ação do Ministério na concepção, na planificação e na formulação da

Ministério da Educação do Concelho⁷ de São Miguel. Foi durante esse período que frequentamos e concluímos a nossa graduação em Ciências Naturais, o que nos permitiu obter o grau de bacharel nessa carreira.

O bacharelado comprova uma formação cultural, científica e técnica de nível universitário, que serve como base geral de conhecimento numa determinada área do saber e permite adequada inserção profissional. Assim, dois anos após consumarmos a licenciatura em Biologia, por meio do Curso de Complemento de Licenciatura em Biologia, pois a Lei nº103/III/90 de 29 de dezembro estabelecia que, através dos cursos de complemento da formação científica e pedagógica ou de qualificação para o exercício de funções educativas, todos os diplomados com o grau de bacharelado podiam obter o grau de licenciado, desde que este tenha sido ministrado por instituições de ensino superior.

Durante nosso percurso profissional em Cabo Verde, tivemos a possibilidade de observar as mudanças pelas quais o País passou nos anos 90 e usufruímos da oportunidade de acompanhar todas as reformas educativas aplicadas e, consequentemente, as alterações realizadas nos cursos de formação de professores. Estas almejavam, por um lado, atender às exigências educativas que as transformações impunham, por outro, particularmente aos docentes, exigir um profissional habilitado para implementar as reorganizações didático-pedagógicas que vinham sendo operacionalizadas.

Vale ressaltar que, durante o período em que fomos professor e coordenador⁸ pedagógico das disciplinas de Ciências Naturais e Biologia, tivemos a oportunidade de desenvolver, em parceria com a Universidade do Arquipélago e o Instituto Superior de Educação de Lisboa, um projeto sobre Necessidades de Formação de Professores para a

política do setor da educação e na sua articulação intersectorial no quadro da valorização dos recursos humanos nacionais e da estratégia nacional de desenvolvimento.

⁷ Concelho corresponde uma das divisões administrativas de Cabo Verde e corresponde aqui no Brasil ao município.

⁸ Segundo o Decreto Lei nº 78/94, de 27 de dezembro, o coordenador pedagógico desempenha as seguintes funções: **1. Submeter à aprovação do delegado do Ministério no Concelho:**

a. O plano anual da ação pedagógica; **b.** O relatório anual das atividades pedagógicas;

2. São ainda atribuições da Equipa dos Coordenadores Pedagógicos: **a.** Cooperar com serviços centrais do MED e com instituto pedagógico na implementação de ações de formação, apoio e orientação pedagógica dos professores; **b.** Colaborar com os núcleos pedagógicos; **c.** Promover ações de formação para os professores, com a vista ao aperfeiçoamento das duas competências profissionais nos vários domínios de sua atividade; **d.** Incentivar os docentes à autoformação e inovação pedagógica; **e.** Participar na elaboração de provas de avaliação; **f.** Controlar e acompanhar a evolução do processo ensino-aprendizagem e propor medidas para a correção das deficiências detectadas; **g.** Implementar a produção de material didático; **h.** Incentivar a realização de jornadas pedagógico-didáticas e o intercâmbio de experiência com outras unidades pedagógicas nacionais e estrangeiras; **i.** Visitar as escolas, inventariar as dificuldades de carácter pedagógico-didático e científico e as deficiências de aprendizagem dos alunos e promover formas de superação dessas falhas; **j.** Cooperar com a inspeção escolar na supervisão do cumprimento dos programas e orientações emanadas superiormente; **k.** Manter relações de cooperação com instituto pedagógico e outros centros de formação em áreas afins;

Inclusão em Cabo Verde, o que culminou com a dissertação de mestrado em Educação.

Como coordenador pedagógico, desempenhávamos, entre outras atribuições, as seguintes: planejar, selecionar juntamente com o nosso grupo, organizar estratégias de ensino que dessem subsídios para o processo ensino-aprendizagem, incluindo atividades extracurriculares, bem como analisar o desenvolvimento dos discentes, buscando identificar as causas de dificuldades de aprendizagem e prover meios para solucionar os casos de baixo rendimento dos alunos, além de atender à comunidade, estreitando as relações entre professores, alunos e pais/encarregados de educação.

Durante o curso de mestrado, tivemos a oportunidade de analisar os currículos dos cursos de formação de professores e, também, das práticas pedagógicas de muitos docentes. Deparamo-nos com lacunas, tanto referentes à atuação do profissional do magistério, como as decorrentes da formação.

Constatamos que a aplicabilidade dos princípios, dos fundamentos, dos procedimentos e dos objetivos estabelecidos pela lei, para a formação de professores, requerer uma revisão metodológica pelas instituições de formação docente. A Lei nº 103/III/90, de 29 de dezembro, estabelece, no Artigo 64, que as instituições de formação de professores devem:

- a) Habilitar os docentes a ensinar e educar;
- b) Prestar informações aos docentes sobre todos os aspectos relacionados com a política educativa e o desenvolvimento científico e pedagógico;
- c) Promover e facilitar a investigação, a inovação e a utilização de novas tecnologias de informação, orientadas para o exercício da função docente;
- d) Participar na preparação, realização e avaliação de reformas no sistema educativo, de carácter global ou parcelar;
- e) Promover e participar na produção de meios didáticos e proceder à sua introdução na prática escolar;
- f) Contribuir, com a sua ação para a dinamização de meio profissional e sócio-cultural em que se insere o docente.

O mesmo Artigo complementa, no ponto 2^o, que os cursos de formação de educadores de infância e de professores do ensino básico devem “incluir componentes curriculares científicas das ciências da educação, das metodologias, da prática pedagógica e investigação”. (CABO VERDE, 1990).

Constatamos, porém, nesses ambientes formativos, uma subvalorização da prática pedagógica e da perspectiva interdisciplinar, além da ausência da preocupação em investigar as competências e os saberes necessários à prática do magistério, em favor de uma postura tradicional, conteudística, mas sem uma conexão entre a teoria e a prática.

⁹ Em Cabo Verde as leis têm artigos, parágrafos, secções, pontos e alíneas.

Por outro lado, averiguamos muitas incongruências durante a prática do magistério de um número considerável de docentes, pois observamos que os seus atos de ensinar, sobretudo dos iniciantes, careciam de conhecimentos científicos, didáticos e pedagógicos, dando a perceber que, durante o processo formativo, foi constituída neles uma visão simplista do ato educacional, desprovida da relação teoria e prática, e da pesquisa, o que nos leva a considerar o fato de que muitos casos de insucesso escolar estão relacionados com a atuação didático-pedagógica desses professores e, conseqüentemente, com as suas formações.

Perante esse quadro, já nessa altura, algumas questões afloraram: como as instituições de formação de professores implementam as normas legais sobre a formação docente? As instituições e os cursos por elas ministrados preparam os docentes para exercerem o magistério? Em que aspectos os Curso de Formação de Professores do Ensino Básico (e o seu equivalente ao Curso de Pedagogia no Brasil) proporcionam a formação de docentes com capacidades para fazer da sua profissão, uma articulação entre o ensino e a pesquisa? Que saberes os cursos de formação inicial de professores ensinam aos futuros professores? Como reorganizar os cursos de formação de professores desde uma concepção histórica que vai além do sistema hegemônico vigente?

É nesse sentido que, ao ingressarmos no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE), do Centro da Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE), como estudante de PEC – PG¹⁰, no curso de doutorado em Educação, vislumbramos ser uma ocasião favorável para desenvolvermos um estudo comparado sobre a mobilização e apropriação de saberes docentes para o exercício profissional em cursos de formação de

¹⁰ O Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG), criado oficialmente em 1981, oferece bolsas de estudo para nacionais de países em desenvolvimento com os quais o Brasil possui acordo de cooperação cultural e/ou educacional, para formação em cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras. Foi criado com o objetivo de possibilitar a cidadãos oriundos de países em desenvolvimento a realização de estudos de pós-graduação no Brasil, contribuindo, assim, para a formação de recursos humanos, nos moldes do Programa de Estudante-Convênio de Graduação (PEC-G). O primeiro Protocolo foi assinado em 1981 e atualizado em 2006. O Programa de Estudante Convênio de Graduação (PEC-G) é uma cooperação educacional que o Governo brasileiro oferece aos países em via de desenvolvimento, especialmente da África e da América Latina. Este Programa do Governo brasileiro existe desde os anos vinte, tendo sido administrado exclusivamente pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE) até o ano 1967. A partir de então, o PEC-G é desenvolvido com base nos acordos de cooperação estabelecida entre os dois Ministérios: o da Educação (MEC), com a participação das Instituições de Ensino Superior (IES) e o das Relações Exteriores (MRE). O estudante PEC-G é selecionado por vias diplomáticas em seu país, pelos mecanismos previstos no protocolo de PEC-G e dentro dos princípios norteadores da filosofia do programa. A execução do PEC-G cobre o ciclo completo, iniciado pelo processo de pré-seleção no país de origem do estudante e pela vinda deste ao Brasil. Uma vez estando no Brasil, o estudante apresenta-se à instituição de ensino superior para efetuar sua matrícula, devendo dedicar-se exclusivamente aos estudos. De acordo com o regulamento do Programa, o estudante deve atender aos objetivos e metas do Programa: vir ao Brasil, estudar, graduar-se e retornar ao seu país de origem e contribuir para o seu desenvolvimento.

professores das séries iniciais do ensino fundamental no Brasil e do primeiro ciclo da educação básica em Cabo Verde, com a intenção de conhecer e compreender os aspectos da formação de professores de outras realidades e desvendar as possíveis causas que estão nas bases das nossas inquietações.

1.2 A PROBLEMATIZAÇÃO E OS OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

A contextualização até aqui desenvolvida, apresenta o fenômeno educativo numa conjuntura de políticas educacionais, que exige novas posturas e novos elementos formativos para que o professor, do final do século XX e início do século XXI, possa desempenhar suas funções. Sob esse especto, observa-se que a formação inicial que vem sendo ofertada nas instituições de ensino superior, embora já se tenha adequadado às exigências internacionais, ainda assim se apresentam, em alguns aspectos, como insuficientes para o exercício da docência exigindo de gestores e professores investigadores uma reflexão. Em conversas informais, e posteriormente em pesquisa piloto, encontramos essa problemática no discurso de professores formados no período em estudo tanto no Brasil como em Cabo Verde. Portanto, o nosso problema central é perceber como as duas instituições universitárias proporcionaram aos seus egressos a mobilização e elaboração dos saberes necessários para o saber-fazer pedagógico junto dos discentes do ensino fundamental¹¹ e, assim, produzir conhecimento que poderá ser aplicado na resolução de problemas específicos, como são os casos de formação docente para o exercício profissional nessas fases da educação, que, por conseguinte, corresponde a uma etapa decisiva na vida escolar da criança, uma vez que as aprendizagens realizadas nesta fase servirão de bases para novas aprendizagens, que serão desenvolvidas nos níveis subsequentes. Essas observações fizeram emergir questões de ordem conceitual, presentes nessa pesquisa.

O primeiro agrupamento de questionamentos que foram levantadas para esta investigação partiu de questões de ordem conceitual relacionada com a formação inicial: que concepção os egressos dos dois cursos têm sobre a formação inicial de professores? Que reflexões esses egressos fazem a respeito da formação recebida? Quais são as características e peculiaridades de cada uma dessas formações? Em que sentido se aproximam e se distanciam?

A observação informal ou assistemática do modo como a prática pedagógica era exercida, sobretudo pelos recém-formados, dava um entendimento de que os egressos não

¹¹ O ensino fundamental no Brasil corresponde aos seis anos do Ensino Básico Integrado em Cabo Verde.

tinham um pensamento bem estruturado do ato de ensino. A partir disso, advém o segundo bloco de perguntas: Que saberes docentes são mobilizados e elaborados para o exercício profissional, nos cursos de formação para as séries iniciais do ensino fundamental no Brasil e no primeiro ciclo da educação em Cabo Verde? Como foi a prática pedagógica desenvolvida durante as suas qualificações profissionais?

Por outro lado, verificamos que muitos egressos não dispunham de uma noção concreta da profissão que vinham exercendo, o que fez emergir o terceiro conjunto de questões relacionadas com o conceito professor: Em que consiste a profissão docente? Que reflexões fazem sobre o magistério? Qual a relação estabelecida entre a formação recebida e a profissão docente?

Compreender a formação docente para a educação básica, especificamente para as séries iniciais do ensino fundamental¹², relativamente à constituição dos saberes docentes nos Cursos de Pedagogia da UECE e de Formação de Professores do Ensino Básico Integrado do IUE, com o propósito de perceber como historicamente os docentes (egressos) dos dois cursos mobilizaram e elaboraram os seus saberes com vista a uma intervenção pedagógica. Nesse nível de ensino, fez surgir o quarto e o último agrupamento de questões relacionadas com o conceito professor da educação básica: Como esses egressos foram formados? Quais as necessidades formativas dos professores para a prática docente?

Por conseguinte, com esse estudo, comparamos os processos de qualificação profissional dos dois países não apenas para elencar as singularidades partilhadas e discrepantes evidenciadas por esses dois processos formativos, mas também, para tomar a comparação como forma de investigar questões culturais referentes à formulação desses saberes nos dois cursos, analisando se esses aspectos podem apresentar contribuições para a compreensão da qualidade e da eficiência dos programas de formação de professores nos dois países e, sobretudo, em Cabo Verde. Ao dispormos do método comparativo, entendemos que comparamos para compreendermos o outro, e o outro a nós, e se possível recolher os respectivos pontos positivos que possam contribuir para melhorar a qualificação dos docentes, com saberes indispensáveis à prática do magistério. Nessa perspectiva, José D'Assunção Barros (2007), afirma

[...] que comparar é uma maneira bastante específica de propor e pensar as questões

¹² A Educação Básica no Brasil corresponde ao primeiro Ciclo do Ensino Básico obrigatório em Cabo Verde. O ensino básico é de carácter obrigatório e assegurado pelo Estado. Abrange um total de seis anos de escolaridade, sendo organizada em duas fases cada uma, com quatro anos de duração. o primeiro ciclo abrange atividades com finalidade propedêutica; a formação geral, e o alargamento e o aprofundamento dos conteúdos em ordem a elevar o nível de instrução.

[...], confrontar dois objetos ou realidades ainda não conhecidos de modo a que os traços fundamentais de um ponham em relevo os aspectos do outro, dando a perceber as ausências de elementos em um e outro, as variações de intensidade relativas à mútua presença de algum elemento em comum. (BARROS, 2007, p. 10).

Os saberes docentes, na concepção de Maurice Tardif (2004), correspondem a um conjunto de repertórios de saberes necessários à prática do magistério, tais como: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares e, por fim, os saberes experienciais.

Constata-se, com suporte nas ideias do autor, que muitos desses saberes provêm de origens diferentes, por vezes constituídos pelos professores, de acordo com as reivindicações da prática pedagógica. Muitos desses saberes, no entanto, são formulados nos meios acadêmicos, isto é, nas universidades, sem levarem em consideração as condições concretas da prática pedagógica (GAUTHIER, 2008), e muitos são formados no exercício da profissão docente. É nessa perspectiva que o mesmo autor nos assevera sobre a importância em conhecer os saberes da prática pedagógica, levantando questionamentos como: o que é preciso saber para ensinar? Quais os saberes, as habilidades e as atitudes necessários para uma ação pedagógica competente? O que deveria saber todo aquele que planeja exercer esse ofício?

Assim, é importante ter sempre em mente a ideia de que uma adequada formação para docência deve proporcionar aos futuros docentes, não só desenvolvimento de aptidões, saberes didático-metodológico, como também hábitos de profissionais reflexivos, “[...] que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (TARDIF, 2002, p. 39).

Ante os quatro agrupamentos de questões anteriormente referenciadas, e na tentativa de procurar compreender melhor como os docentes egressos dos cursos em estudo elaboram e se apropriam dos saberes necessários à prática pedagógica nas séries iniciais da educação básica, delimitamos a seguinte grande questão desta pesquisa, que nos configura como sendo pertinente e importante para a compreensão da qualificação profissional dos docentes: *como os egressos do Curso de pedagogia da UECE e do Curso de Licenciatura em Educação Básica do IUE, mobilizam e se apropriam dos saberes da formação inicial, ao exercerem a prática pedagógica nas séries iniciais do ensino fundamental no Brasil e no primeiro ciclo do ensino básico obrigatória em Cabo Verde?*

Por ser um estudo de História Comparada no âmbito da educação, nossa investigação teve como aporte elementos teóricos e metodológicos das concepções da

educação comparada, com o intuito de compreender o outro e, com base nele, a nós mesmos, e “excisar” novos conhecimentos de ordem teórica e prática, mas também sob os conceitos e fundamentos que remetem aos debates e às concepções sobre a formação inicial de professores e sobre os saberes docentes.

Essa indagação e os quatro agrupamentos de questões anteriormente referidos, se assentam na ideia de que um estudo de História Comparada sobre saberes docentes, mobilizados e constituídos desde os cursos de Pedagogia no Brasil e de Licenciatura em Educação Básica em Cabo Verde, possibilitará a compreensão das especificidades desses processos nos dois países e poderá influenciar ações e projetos que visem ao aprimoramento dos programas formativos, com vista à elaboração dos saberes necessários ao exercício do magistério nos países em vias de desenvolvimento.

Objetivo geral

Compreender como os egressos do Curso de Pedagogia da UECE e do Curso de Formação de Professores do EBI do IUE mobilizam e se apropriam dos saberes da formação inicial, ao exercerem a prática pedagógica nas séries iniciais do ensino fundamental no Brasil e no primeiro ciclo do ensino básico obrigatório em Cabo Verde.

Objetivos específicos

- Analisar a formação inicial de professores no Brasil e em Cabo Verde, segundo a concepção dos egressos dos dois cursos.
- Averiguar como os egressos da UECE e do IUE relacionam a sua formação inicial com a mobilização de saberes docentes, necessários ao exercício profissional.
- Caracterizar os saberes docentes da formação inicial, explicitados pelos egressos dos dois cursos.
- Identificar aproximações e distanciamentos entre os saberes docentes, exigidos nos documentos escritos dos cursos de formação e os saberes explicitados pelos egressos do Curso de Pedagogia e do Curso de Licenciatura em Educação Básica.

Esses objetivos, decorrentes das indagações anteriormente referenciadas, correspondem ao cerne de análise desta tese. Partimos do pressuposto que o processo de comparação nos ajudará a compreender as duas realidades, considerando que é com base no

outro que compreendemos a nós mesmos.

1.3 A RELEVÂNCIA DA INVESTIGAÇÃO

Estamos conscientes de que a formação do professor, em relação à elaboração dos saberes docentes para o exercício da prática pedagógica nas séries iniciais da educação básica, é foco de atenção de muitas pesquisas e decisões políticas e educacionais no Brasil. Em Cabo Verde, porém, essas discussões ainda são incipientes, por isso sabemos, também, que há muito ainda por pesquisar. Assim, entendemos que muitas são as razões que justificam essa investigação, contudo, a principal corresponde à forma como a prática pedagógica é desenvolvida na educação básica.

Como já referimos, durante a realização da pesquisa para a efetivação da dissertação do nosso mestrado em Cabo Verde, tivemos a oportunidade de observar que a prática formativa dos docentes para a educação básica, nesse país, precisava de uma redefinição didático-metodológica, pois havia uma subvalorização da prática pedagógica e da perspectiva interdisciplinar, bem como investigações sobre as competências e os saberes necessários para a prática do magistério, em detrimento da valorização de uma atitude tradicional, conteudista, sem uma relação teoria e prática. Com isso, as práticas do magistério dos docentes recém-formados indicavam lacunas de ordem didático-pedagógica e, em muitos casos, até de ordem técnico-científica.

A divulgação dos resultados das avaliações finais, em Cabo Verde, demonstra uma degradação na qualidade do ensino de ano para ano, com grande índice nas turmas pertencentes aos professores iniciantes, o que nos leva a questionar se o fraco desempenho profissional desses não está ligado aos problemas na formação inicial, entre os quais a habilitação adequada para a atividade profissional, inclusive o não domínio dos conteúdos científicos ministrados na educação básica. Vale ressaltar a importância dessa etapa educativa no processo de formação e maturação das pessoas.

As consequências resultantes de práticas ineficientes em uma escola que se distancia dos princípios educacionais, da humanização e da emancipação, poderão trazer problemas para a criança. A ação dos docentes nesse nível deve garantir momentos que propiciem aos alunos o pensamento e a sistematização dos conhecimentos, pois, quando devidamente motivadas, as crianças e os adolescentes desenvolvem capacidades e sapiências que lhes permitem elaborar conhecimentos e valores que servirão de base para as aprendizagens subsequentes. Assim, reconhecemos a relevância deste estudo, quando levamos

em consideração o fato de que se trata de um estudo histórico comparativo entre duas realidades com características sociais, políticas, culturais e econômicas peculiares e, ao mesmo tempo, com objetivos educacionais semelhantes.

Por outro lado, o contexto social na atualidade está em decurso de mudanças rápidas, o que exige dos professores novas habilidades, competências, valores e atitudes, que sirvam de base para uma postura intelectual, reflexiva e crítica, aspirando compreender a realidade da educação atual, marcada por equívocos e inacabamentos e, com isso, se conduzir pelas demandas provenientes das mutações sociais.

Nessa perspectiva, em que os profissionais do magistério são vistos como pilares de transformações, essa pesquisa sobre saberes docentes construídos nos dois cursos, se justifica pelo fato de as funções desses profissionais se tornarem cada vez mais heterogêneas, indo além das instruções, exercendo a sua profissão com base na constituição e reconstituição de conhecimentos, mediante uma articulação entre a teoria e a prática, pois a educação centrada na exclusiva transmissão de conhecimentos não satisfaz as ambições da sociedade/sociais.

Assim, perante as multiplicidades de responsabilidades atribuídas aos professores atualmente, ressaltamos, mais uma vez, a relevância deste estudo, na medida em que o seu propósito é produzir conhecimentos que visem à capacitação dos docentes para lidarem com as novas exigências educacionais que a sociedade de informação¹³ e do conhecimento¹⁴ e, ultimamente de aprendizagem¹⁵, exigem.

Consideramos que a nossa investigação constitui uma pesquisa de importância científica, pois exprime características inovadoras quanto aos lócus de pesquisa (UECE Brasil e IUE Cabo Verde), novos sujeitos e, sobretudo, por via de novas metodologias (História Comparada), isto é, desenvolvida por novas perspectivas, permitindo a compreensão das especificidades de realidades diferentes, o que poderá propiciar o melhoramento dos programas formativos, de modo a desenvolver a elaboração dos saberes, habilidades e atitudes necessárias ao exercício do magistério, com qualidade, nos países em vias de desenvolvimento e, sobretudo, no arquipélago de Cabo Verde.

¹³ O conceito de Sociedade da Informação está relacionado a uma sociedade inserida num processo de mudança constante, resultado dos avanços na ciência e na tecnologia, segundo Castells (1999, p.21) “a geração, processamento e transmissão de informação torna-se a principal fonte de produtividade e poder”.

¹⁴ A Sociedade do conhecimento diz respeito a capacidade que uma pessoa tem, diante da informação, de desenvolver uma competência reflexiva, com a possibilidade de estabelecer conexões com outros conhecimentos e de utilizá-lo na sua vida quotidiana (PELIZZARI ET AL., 2002)

¹⁵ A sociedade de aprendizagem se relaciona ao conceito de aprendizagem ao longo da vida, como defende Freire (1996)

1.4 ESTRUTURA DA TESE

A presente tese está estruturada em cinco (5) capítulos, incluindo os componentes introdutório e conclusivo, que correspondem aos aspectos teóricos e estruturais que consubstanciam uma pesquisa, configurando-a numa estrutura epistemológica coerente e singular. No seguimento introdutório abordamos as questões relacionadas aos problemas da pesquisa, nossas aproximações com o objeto de estudo, um pouco da nossa história de vida como profissionais da educação em Cabo Verde, na qual articulamos e explicamos o nosso interesse pela temática. Esmiuçamos, também, o nosso problema com os seus respectivos questionamentos complementares, exprimimos os objetivos da investigação e, por último, expressamos os aspectos relacionados com a pertinência deste trabalho no contexto social e científico.

O segundo segmento aborda questões relacionadas com as opções teórico-metodológicas da pesquisa, no qual indicamos as questões relacionadas com a metodologia de investigação, justificando as razões da nossa opção por uma abordagem qualitativa, bem como a nossa escolha da História Comparada como modalidade vertente teórico-metodológica de historiografia. Tal vertente, portanto, direcionou nossa busca de fontes e produção de dados, nos induzindo a fundamentos de legitimidade e explicação de técnicas, métodos, lócus e fontes de produção de informação. Finalizamos o capítulo explicitando os procedimentos técnicos utilizados na análise das fontes e aspectos éticos da pesquisa.

Assim, no terceiro capítulo, Formação de professores, saberes docentes e prática pedagógica, referenciamos, em primeiro lugar, sobre o olhar dos outros em relação à temática em estudo e as suas contribuições para o conhecimento científico, por meio do Estado da Questão-EQ. Em seguida, abordamos os pressupostos teóricos que serviram de base para este estudo, com enfoque para a Pedagogia e pedagogos, formação inicial de professores, saberes docentes e prática pedagógica na educação básica. Em seguida, apresentamos as abordagens teóricas sobre a formação em geral, sobre a formação inicial de professores e procedimentos teóricos que facilitam a constituição de saberes docentes tidos como necessários para a prática pedagógica na educação básica. Versamos, então, sobre as diversas concepções de formação de professores acerca dos saberes docentes elaborados na formação inicial e sobre a prática pedagógica na formação inicial como espaço de mobilização e apropriação de saberes docentes.

No quarto capítulo, nos reportamos aos tópicos relacionados com: Os aspectos legais da formação inicial de professores da educação básica do Brasil e de Cabo Verde,

analisando o enquadramento legal dos cursos de formação inicial de professores do Brasil e de Cabo Verde, refletimos sobre a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o Decreto-Legislativo nº 2/2010 de 07 de Maio, averiguando como essas normas legais idealizam a formação e apropriação de saberes para o exercício da docência na educação básica. Essa divisão traz, ainda, uma apreciação sobre os cursos de Pedagogia da UECE e de Licenciatura em Educação Básica do IUE, e das suas respectivas disciplinas de formação específica, mediante uma análise minuciosa dos seus relativos projetos políticos e pedagógicos. Por último, esse capítulo faz uma abordagem da importância da educação básica para a vida escolar e acadêmica dos aprendentes.

Na quinta sessão: A formação inicial de professores e saberes docentes no Brasil e em Cabo Verde: uma análise que revela similitudes e divergência, discutimos as informações resultantes do estudo empírico. Assim, procedemos à apresentação, à análise e à discussão dos resultados, considerando, sempre, os objetivos da investigação traçados e a revisão bibliográfica subjacente. Primeiramente, dialogamos as divergências e as convergências sobre a formação inicial de professores da UECE (Brasil) e do IUE (Cabo Verde); e por último dialogamos com as divergências e convergências sobre a prática pedagógica da formação inicial de professores da UECE (Brasil) e do IUE (Cabo Verde), analisando a essência das discrepâncias constatadas, com o intuito de dissipar as dúvidas que estiveram na origem da nossa pesquisa.

Nas considerações finais retomamos as questões norteadoras desta tese, de modo a esquadriarmos os resultados decorrentes da pesquisa, evidenciando como os cursos de formação inicial propiciaram aos seus egressos a mobilização e a apropriação de saberes docentes para a prática pedagógica na educação básica. Pelo que, tanto aqui como na sessão anterior, apresentamos as marcas do nosso olhar e as nossas interpretações da realidade.

Este trabalho investigativo contém, ainda, as referências consultadas e os apêndices, contendo os suportes materiais que apoiaram a investigação. Assim, esperamos que os resultados desta pesquisa venham a ter uma relevância social para todos os profissionais da educação, e não apenas aos docentes interlocutores da pesquisa, mas também que signifique uma relevância científica, contribuindo com novos conhecimentos para o campo da ciência e, sobretudo, para as discussões que perpassam o terreno de formação inicial de professores e de saberes docentes necessários para a prática pedagógica dos profissionais do magistério que laboram na educação básica.

2 AS OPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA

[...] uma boa metodologia para um estudo, tal como um bom design para um barco, deve ajudá-lo a atingir o destino de modo seguro e eficiente (MAXWELL, 1996).

Neste capítulo apresentamos as perspectivas teórico-metodológicas, por nós assumidas para o desenvolvimento da investigação, descrevemos o planejamento e o caminho percorrido no processo da pesquisa, incluindo, também, as justificativas da opção paradigmática, da abordagem, do método e das técnicas. Sobre esse aspecto, compreendemos que a produção científica deve visar sempre à produção do conhecimento do “novo”, para que se possa contribuir com a transformação da realidade, tornando esse conhecimento acessível a todos, uma vez que a investigação em educação deve privilegiar a produção de conhecimento essencial para o desenvolvimento e aperfeiçoamento contínuos da prática educativa, (BORG; GALL, 1989) e, neste caso particular, o aprimoramento da prática pedagógica na educação básica.

O conhecimento do “novo”, do mundo e da realidade, porém, demanda sempre a definição de caminhos, bases epistemológicas que dão sustentabilidade científica a uma pesquisa, permitindo a compreensão dos resultados atingidos e, conseqüentemente, o alcance dos objetivos traçados.

No caso, esta investigação requer que se defina, com rigor, uma metodologia de pesquisa que permita a compreensão e, conseqüentemente, a estruturação de conhecimentos de como os egressos dos dois cursos em estudo mobilizaram, e se apropriaram, dos saberes docentes para o exercício profissional na educação básica nos cursos de formação inicial de professores para esse nível de ensino.

Sobre esse aspecto, é relevante conceituar o que entendemos por pesquisa científica e metodologia de pesquisa, pois a definição teórico-conceitual constitui a base de sustentação numa investigação científica (DESLANDES, 1994), isto é, todo novo conhecimento científico é legitimado, segundo as bases epistemológicas em que sustentamos os nossos procedimentos de análises que, por conseguinte, estão intimamente relacionados com esses conceitos.

A pesquisa, segundo Lakatos e Marconi (2003), corresponde a “[...] um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento e se constitui um caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”(LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 155) isto é, a pesquisa constitui um “[...]”

procedimento prático de produção de conhecimento [...]” (BAITTAR, 2003, p.131). Ou seja,

Pesquisa é um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos [...]. A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso de conhecimento disponível e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos [...] ao longo de um processo que envolve inúmeras fases desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados. (GIL, 1996, p. 19)

Constatamos que, seja qual for a abordagem da pesquisa, quaisquer dos conceitos estão associados ao conhecimento. Isso significa que a pesquisa corresponde a uma ação que permite ao pesquisador refletir sobre um determinado problema, mediante um olhar interpretativo, segundo procedimentos metodológicos rigorosamente estabelecidos, com vista na produção de conhecimento que nos auxiliem na compreensão e interpretação dos problemas da realidade.

Nesse sentido, faz-se necessário refletir sobre o que entendemos por metodologia de pesquisa. Consoante às autoras Flávia Maria Teixeira dos Santos e Ileana María Greca (2013), a metodologia é:

[...] compreendida como um conjunto flexível de diretrizes que vinculam os paradigmas teóricos às estratégias de investigação e aos métodos para a coleta e análise de materiais empíricos. Metodologias são, portanto, compostos por premissas epistemológicas, metateóricas, ontológicas e metodológicas, e determinam a escolha de estratégias ou métodos que, por sua vez, ancoram estes paradigmas em terrenos empíricos específicos ou em uma prática metodológica específica. Assim, a metodologia se refere a mais que um simples conjunto de métodos ou procedimentos [...] (SANTOS; GRECA, 2013, p. 17).

Com base nessa concepção de pesquisa, acreditamos que os caminhos a percorrer para a realização da nossa investigação e, conseqüentemente, da compreensão do nosso objeto de estudo, são decorrentes dos sentidos mentais e subjetivos dos sujeitos, pelo que, para o efeito, recorreremos às memórias, às experiências e às vivências dos interlocutores da pesquisa que, com as suas testemunhas orais, nos facultaram informações, que complementaram as constantes das fontes escritas, como (LDB, LBSE, DCNs; PPPs, entre outros). Isto é, nos permitiram compreender como os dois estudos proporcionam aos seus discentes, futuros profissionais do magistério, a constituição de saberes para a sua realização pedagógica na educação básica.

Assim, entendemos que os modelos de representações e interpretações estão ligados ao paradigma naturalista ou construtivista, também denominado de interpretativo, pois a compreensão da realidade investigada, e o conseqüente conhecimento produzido, resultam das interações entre o pesquisador e o pesquisado, envolvidos em um contexto específico,

uma vez que a realidade é socialmente construída sendo, por isso, caracterizado como uma pesquisa de abordagem qualitativa, pois pesquisar sobre formação de professores e saberes docentes para a prática pedagógica na educação básica significa investigar sobre fatos educacionais que, por conseguinte, correspondem aos fenômenos humanos e sociais, impossíveis de quantificação, ou de quaisquer operações de variáveis e deduções estatísticas, pois se trata de um universo de conceitos, motivações, crenças, valores e atitudes pelo que, assim como outras áreas das ciências sociais e humanas, esta pesquisa se vincula à abordagem qualitativa.

Desse modo, o que pretendemos é compreender e interpretar às questões relacionadas com problemas educacionais, isto é, como ocorre a constituição e apropriação de saberes docentes para a educação básica nos dois cursos de formação de professores em estudo, e não quantificá-los, ou mesmo descrevê-los, tomando como base as acepções dos sujeitos intervenientes da investigação. Nessa perspectiva, “a pesquisa qualitativa parece ser o tipo de estudo mais apropriado para tentar dar sentido ao fenômeno educacional, em termos dos significados que as pessoas aportam sobre ele”. (SANTOS; GRECA, 2013, p. 17).

Assim, almejamos compreender e explicar os procedimentos eficazes vividos pelos professores dos dois cursos de formação de professores, relativamente à elaboração dos saberes necessários à prática pedagógica na educação básica, a partir das suas perspectivas, e proporcionar uma compressão das peculiaridades de cada contexto social estudado.

Os desígnios da investigação não dependem de procedimentos estatísticos para as suas inferências, nem de nenhum método quantitativo para coletar dados, pois esperamos, com este estudo, apreender os significados, olhares e interpretações que os sujeitos da pesquisa têm sobre a temática. Para Bogdan e Biklen (1982), na pesquisa qualitativa, os pesquisadores dão uma atenção especial aos significados que as pessoas concedem às coisas e à sua vida. Isto é, todo o processo investigativo se desenvolve no encalço das perspectivas que os sujeitos pesquisados têm sobre o objeto de estudo.

Essa abordagem nos permitiu elucidar o modo como os discentes dos dois cursos estruturaram os seus saberes para a docência, pois, durante a produção das informações estivemos em contato com as realidades pesquisadas, o que nos possibilitou uma interação “[...] com os sujeitos de forma natural e, sobretudo, discreta” (CARMO; FERREIRA, 1998, p. 179), propiciando a compreensão do objeto em investigação, apropriando-se de informações que não poderiam ser captadas de outro modo, como expressões, gestos e outras ações pertinentes da pesquisa. Isto é, segundo Dezin e Lincoln (1994), nessa pesquisa, o pesquisador “[...] estuda coisas em seu ambiente natural, tentando dar sentido ou interpretar os

fenômenos, segundo o significado que as pessoas lhe atribuem.” (DEZIN E LINCOLN, 1994, p. 2) Ou seja, por ser um fato social, o nosso objeto de pesquisa tem que ser observado e analisado socialmente, em contato direto, para permitir a sua compreensão.

Entendemos ainda que, por ser uma ocorrência de ordem social, a opção por tal metodologia nos permitiu explorar as concepções e os conhecimentos que as pessoas possuem em função das suas experiências, ou até mesmo do senso comum. Isso propicia não só a obtenção de informações peculiares a respeito de assuntos ou fenômenos específicos a serem estudados, que só podem ser captados mediante a observação, mas, também, a investigação e o funcionamento de uma estrutura social que exige conhecimento de um processo, e quando procuramos explorar aspectos psicológicos, cujos dados não podem ser coletados adequadamente por outra metodologia, em função de sua complexidade (REIS, 1994).

As nossas inquietações visam, também, averiguar o modo como as documentações educacionais dos dois países, em geral, e das duas instituições universitárias, em particular, e todas as atividades decorrentes do processo formativo, proporcionam aos docentes egressos do Curso de Pedagogia e do Curso de Formação de Professores do Ensino Básico Integrado, a mobilização e apropriação de saberes, habilidades e atitudes tidas como necessários para o exercício do magistério. É nosso interesse compreender esse processo de formação pelo que analisamos das informações, de forma indutiva, sem a preocupação de averiguar hipótese nenhuma, o que nos propicia a constituição de um enquadramento teórico no decurso da pesquisa.

Assim, como explicam Ludke e André (2012), o pesquisador qualitativo, ao investigar um problema, preocupa-se, principalmente, em verificar como este se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. Pelo que consideramos, são muitas as características que nos levaram a enquadrar a nossa investigação na pesquisa qualitativa, pois estudos desta natureza reconhecem

- a) a transitoriedade de seus resultados; (b) a impossibilidade de uma hipótese a priori, cujo objetivo da pesquisa será comprovar ou refutar; (c) a não neutralidade dos filtros vivenciais prévios dos quais não consegue se desvencilhar; (d) que a constituição de suas compreensões dá-se não como resultado, mas numa trajetória em que essas mesmas compreensões e também meios de obtê-la podem ser (re)configuradas; (e) a impossibilidade de estabelecer regulamentações, em procedimentos sistemáticos, prévios, estáticos e generalistas. (GARNICA, 2004, p. 86).

No mais, são muitas as questões que nos conduzem a justificar que o olhar qualitativo é o que mais nos permite responder às nossas inquietações e atingir os fins que almejamos, pois, as suas características nos possibilitam entender de forma significativa as inúmeras narrações elaboradas no decorrer da nossa investigação, tornando as nossas questões mais diretas e explícitas.

Determinado o paradigma e a abordagem que nos permitiram responder os objetivos da nossa investigação, explicitaremos, a seguir, sobre a triagem metodológica que melhor explica o desenvolvimento do nosso estudo. Assim, no subponto seguinte, abordaremos sobre a História Comparada como nosso método de pesquisa, sobre a História Oral como nossa técnica de produção dos dados, sobre a entrevista temática como nosso instrumento de produção dos dados, sobre a UECE e o IUE, como nossos cenários de pesquisa, sobre os interlocutores da nossa investigação e sobre a análise de conteúdo como técnica de análise dos dados.

2.1 A METODOLOGIA DA HISTÓRIA COMPARADA

A intenção de realizar um estudo sobre educação envolvendo o Brasil e Cabo Verde, que nos permitisse fazer uma análise comparativa, nos levou a epistemologia da História Comparada, pois tal metodologia nos ajudou a atingir os objetivos da pesquisa. Muito embora reconheçamos que existem outros procedimentos que podem ser úteis nos estudos dessa natureza, pois, como dissemos na epígrafe [...] “uma boa metodologia para um estudo, tal como um bom design para um barco, deve ajudá-lo a atingir o destino de modo seguro e eficiente”. (MAXWELL, 1996). Portanto, essa investigação assume como abordagem a História Comparada e desenvolve-se tomando como referência os conceitos teóricos e metodológicos de José D’Assunção Barros¹⁶.

Para uma correta fundamentação dessa modalidade de pesquisa historiográfica, entendemos que se faz necessário analisar as trajetórias dessa corrente metodológica, “que pode ser hoje considerada como um campo interdisciplinar bem estabelecido e com direito a uma rubrica própria.” (BARROS, 2014, p. 9).

Conforme Oliveira (2012), a palavra “história”, tradicionalmente falando, está associada às realidades em que o homem está inserido e ao conhecimento e registro das situações que caracterizam esta inserção. E, do ponto de vista etimológico, está associada ao trabalho do pesquisador, se consideramos o termo vindo do grego *historie*, cujo vocábulo significava “pesquisa”. A palavra “história”, todavia, passou a assumir posteriormente significados mais amplos, propiciando melhor compreensão da relação entre disciplina com a

¹⁶ Historiador e Professor de História. Autor dos livros “O Campo da História”, “O Projeto de Pesquisa em História”, “Cidade e História”, “A Construção Social da Cor”, “Teoria da História”, (todos publicados pela Editora Vozes); e o livro Raízes da Música Brasileira (Editora Hucitec). Doutor em História Social pela UFF. Professor-Adjunto da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Professor-Colaborador do Programa de Pós-graduação em História Comparada da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

pesquisa, permitindo, assim, do ponto de vista paradigmático, o surgimento da historiografia.

Segundo Júlio Aróstegui, na sua obra *A Pesquisa Histórica*,

[...] frente ao termo História que denominaria a realidade histórica. Historiografia é, na sua acepção mais simples, ‘escrita da História’. E historicamente pode aludir às diversas formas de escrita da História que se sucederam desde a Antiguidade clássica. Pode-se falar de ‘historiografia grega’, ‘chinesa’, ou positivista, por exemplo, para referir-se a certas práticas bem definidas de escrever a história em determinadas épocas, âmbitos culturais ou tradições científicas. Historiografia seria a atividade e o produto da atividade dos historiadores e também a disciplina intelectual e acadêmica por eles constituída. (ARÓSTEGUI, 2006, p. 36).

Nessa época, tanto a História como a Historiografia resumiam-se à narração de acontecimentos históricos e políticos que marcaram uma época, um período, uma nação ou mesmo grandes personagens, isto é, os seus principais objetivos eram buscar os fatos históricos e a sua comprovação empírica, o que fez dos pesquisadores (historiadores) um simples coletor de fatos históricos, ignorando o resto dos problemas da humanidade. Essa visão tradicionalista, entretanto, prevaleceu até o início dos anos 1920, com a emergência de grandes paradigmas, como o marxismo, o quantitativismo e, sobretudo, a emergente Escola dos Annales, que começou a nortear os estudos históricos e o papel dos historiadores na produção de conhecimentos históricos.

Assim, em decorrência da aproximação dos dois professores de História da Universidade de Estrasburgo para discutirem acerca dessa disciplina, Marc Bloch e Lucien Febvre, respetivamente, medievalista e especialista no século XVI, foi ampliado a concepção das fontes de pesquisa, pois as discussões visaram, sobretudo, aproximar a História das Ciências Sociais, rompendo com a concepção, tradicional e simplista, de que a História correspondia essencialmente à narração dos acontecimentos históricos em favor de uma perspectiva interdisciplinar, o que teve como desfecho o surgimento dos movimentos dos Annales em janeiro de 1929.

Em decorrência da aproximação entre a História e as Ciências Sociais, foi proporcionado o alargamento das possibilidades de estudo da História. Nesse contexto, surge, então, uma nova concepção da História, a *nouvelle histoire*, cuja característica principal é o interesse pelas atividades sociais e humanas, isto é, estabelecer uma história imbricada na sociedade, de forma a responder às lacunas intrínsecas à espécie humana. Assim,

[...] deparamos com várias histórias notáveis de tópicos que anteriormente não se havia pensado possuírem uma história, como, por exemplo, a infância, a morte, a loucura, o clima, os odores, a sujeira e a limpeza, os gestos, o corpo [...] (BURKE, 1992, p. 11).

Por conseguinte, em decorrência do alargamento das possibilidades de estudos históricos, surgem outras concepções sobre os fatos históricos e mais possibilidades de abordagem para a pesquisa historiográfica. Assim, sob a influência das outras Ciências Humanas, a História passou a dialogar tanto com as problemáticas, como também com as metodologias ligadas às outras ciências sociais, proporcionando aberturas favoráveis para que os problemas educacionais tenham um tratamento histórico, trazendo, assim, novos horizontes para a história da educação. Nesta perspectiva, Aróstegui (2006), assevera que

Os Annales significaram, em certa medida, o estabelecimento de um ‘paradigma’ historiográfico, uma nova ‘ortodoxia’, a que rechaçava a historiografia do ‘fato histórico’ mas não no nível como fez o marxismo ou, inclusive, o estrutural-quantitativismo. Um livro clássico como exposição de seus aportes, *Faire de l’Histoire*, apresentava os três âmbitos nos quais as propostas da nova história podiam se manifestar: novos problemas a estudar, novos métodos e novos campos de estudo. (ARÓSTEGUI, 2006, p. 147).

Neste âmbito, a abordagem historiográfica passou por grandes reordenamentos, não só no campo temático, mas, também, na seara técnica e metodológica, onde todo o problema do homem, em si, e da sociedade, no geral, pode ser analisado historicamente. Isso foi muito impactante e renovador, pois surgiram possibilidades de produzir conhecimentos científicos historiograficamente, por meio do entendimento da História com outros domínios da Ciência, aprimorando novos horizontes de pesquisas. Tal fato facilitou o maior aperfeiçoamento no conhecimento das realidades do passado por meio da incorporação de fontes de pesquisa e, conseqüentemente, uma grande diversidade de metodologias de pesquisas, úteis às investigações dos problemas sociais e humanos.

Essas percepções vão ao encontro da nossa proposta de pesquisa, pois um estudo histórico comparado sobre formação de professores no Brasil e em Cabo Verde, no período de 1990 a 2010, requer um estudo reflexivo e interpretativo dos fatos históricos do passado, utilizando novos métodos vinculados a uma aliança interdisciplinar, de forma a compreender como os discentes dos cursos de formação de professores da educação básica se apropriaram dos saberes, habilidades e atitudes necessárias para um fazer pedagógico adequado nesse nível de ensino.

As práticas historiográficas passaram por variadas ocorrências ao longo da sua afirmação, como uma das variadas modalidades de metodologias de pesquisa histórica. Na origem, a História Comparada se modelou segundo a racionalidade iluminista em que o sentido de uma comparação se deu sob o pressuposto de privilegiar os acontecimentos ou fatos históricos de uma determinada nação, ou mesmo região preexistente e universal, o que

impossibilita, de certo modo, a percepção da própria história do País, na medida em que essa “[...] limitação condenava o historiador a ignorar os laços que ligavam cada história nacional à história das outras nações”. (PRADO, 2005, p. 14). Perante os aspectos perversos do exagerado culto da disputa nacionalista, entretanto, se fez necessário o surgimento entre os historiadores profissionais de certos incômodos sobre o fazer historiográfico.

Desta forma, nesse clima de crispação relativamente ao nacionalismo, marcado por concorrência extrema, surgiram os primeiros passos a favor da afirmação de uma metodologia de História Comparada, vista como uma oportunidade de reconfigurar uma nova forma de ver a História e os acontecimentos históricos, não no contexto estritamente nacional, mas também em um cenário universal, que liberta o historiador/pesquisador dos limites dos horizontes geográficos que caracterizam a historiografia do século XIX, isto é, comparar “[...] era de algum modo abrir-se para o diálogo, romper o isolamento, contrapor um elemento de “humanidade” ao mero orgulho nacional, e, por fim, questionar a intolerância recíproca entre os homens [...]”. (BARROS, 2007, p. 143).

As primeiras abordagens historiográficas a empreenderem um confronto entre sociedades distintas datam de meados do século XX, seguindo o modelo proposto por Marc Block, em seu artigo de 1928, no qual propunha uma comparação entre sociedades contíguas, por possuírem unidades comuns passíveis de serem comparadas, e pelo fato de estarem em constante interação o que, segundo José de Assunção de Barros, constituía uma intencionada tentativa de melhor compreender os vários povos do planeta. O artigo de Marc Block, porém, corresponde apenas a um marco histórico, já que a História Comparada tem muitas origens, pois “Há, por assim dizer, uma espécie de pré-história da História Comparada que remonta às demais ciências sociais e humanas [...]”. (BARROS, 2007, p. 144).

Sobre a origem da História Comparada, Barros (2007) acrescenta que

[...] a questão das origens da História Comparada, teremos aqui uma espécie de polifonia a cinco vozes: uma linha de História Comparada de bases sociológicas ou ambições generalizantes; a História Comparada dos modos de produção; a História Comparada das Civilizações; a História Total Comparada; e a “História Comparada Problema”. (BARROS, 2007, p. 144 – 145).

Hoje, a História Comparada corresponde a uma das perspectivas historiográficas, que se caracteriza por uma abordagem empírica baseada no método comparativo, contemplando a possibilidade de estabelecer comparação entre duas ou mais sociedades distintas no espaço e no tempo, o que proporciona a cientificidade, mediante a passagem da descrição para a explicação dos fenômenos históricos, como também escapar das fronteiras

decorrentes da geografia política que marcou a historiografia do século XIX. (SAVIANI 2001).

A História Comparada corresponde a uma das mais variadas modalidades da metodologia historiográfica. Possui caráter multidisciplinar e é definida por uma abordagem específica de observar a História, os fatos ou, até mesmo, de analisar fontes históricas, como também, a escolha de campos específicos de observação, bem delineados, de forma a permitir ao pesquisador a estruturação dos seus parâmetros comparativos.

Atendendo, porém, os propósitos da comparação, a História Comparada pode ser heurística, analítica, descritiva e paradigmática. O primeiro propósito, segundo o autor, ampara-se na constatação de que a comparação permite trazer à luz aspectos que de outra forma eram impossíveis, isto é, admite que um problema elucide o outro. Para o segundo propósito, o ato de comparar ajuda a evidenciar os casos singulares, produzindo contraste entre eles e combatendo às generalizações grosseiras, assumindo uma função analítica, o que facilitaria testar as hipóteses.

O terceiro desígnio assenta apenas na faculdade de elencar e descrever as similitudes e divergências, enquanto que o paradigmático permite deslocar o historiador do campo de estudo que lhe é familiar, que ele conhece bem, em função dos seus estudos, possibilitando ampliar a sua capacidade de problematização.

Assim sendo, a nossa finalidade em estabelecer a comparação vincula-se ao propósito heurístico, pois não pretendemos um simples procedimento de análise de depoimentos/narrativas segregadas de determinados acontecimentos ou fatos históricos, tidos como singulares, que não se ajustam a generalizações ou modelos elaborados de variáveis constantes (PRADO 2005), mas sim, estabelecer uma agregação das unidades comensuráveis, a proporcionar um exame simultâneo das respectivas peculiaridades, semelhanças, diferenças e interconexões das realidades em estudo. Quanto a nós, transformar os resultados da nossa pesquisa em conhecimento científico mediante a passagem da descrição para explicação e fundamentação das similitudes e das discrepâncias dos processos históricos.

A preferência para um determinado itinerário numa investigação científica é determinada pelo objeto, pelos objetivos de pesquisa e pela concepção de ciência do pesquisador. Nesta perspectiva, a História Comparada corresponde ao caminho de pesquisa que nos permite estabelecer um olhar hermenêutico sobre a forma como os cursos de formação de professores no Brasil e em Cabo Verde proporcionam aos seus docentes egressos a construção dos seus saberes para a docência.

Reconhecemos que, apesar de não ser uma opção explícita, todo pesquisador, na

realização do seu trabalho investigativo, recorre a esta metodologia, uma vez que, segundo Witold Kula (1973), “[...] nenhum trabalho científico por mais monográfico que seja, pode dispensar totalmente o método comparativo, pois é impossível a introdução de novos elementos em um terreno qualquer do conhecimento sem compará-los com os já conhecidos [...]” (WITOLD KULA, 1973, p. 571), muito embora, como já referimos, sejam comparações implícitas, mas necessárias, que por vezes passam despercebidas.

Podemos afirmar que a nossa opção por essa abordagem metodológica deu-se mediante as observações que, mais tarde, vieram a servir de base para a problematização do nosso objeto de estudo, pois, durante a realização da nossa pesquisa sobre necessidades de formação de professores para a inclusão, para a escrita da dissertação do mestrado, deparamo-nos com lacunas, tanto no concernente à formação de professores, como também, à prática pedagógica, o que para nós constituiu situação “estranha” e “nova”, levando-nos sutilmente a estabelecer, de imediato, uma comparação entre aquilo que, quanto a nós, corresponde a uma prática pedagógica ideal e o que efetivamente estávamos observando. Nessa ordem, Barros (2014) nos assevera que o comparativismo pode, também, corresponder ao momento em que o pesquisador:

[...] aproveita para situar o seu objeto diante de outros análogos ou contrastantes, por exemplo – e isto sem que necessariamente o trabalho como um todo possa ser adequadamente inserido dentro da rubrica da História Comparada, já que nesta o comparativismo deve corresponder a uma marca indelével que atravessa a obra como um todo. (BARROS, 2014, p. 144).

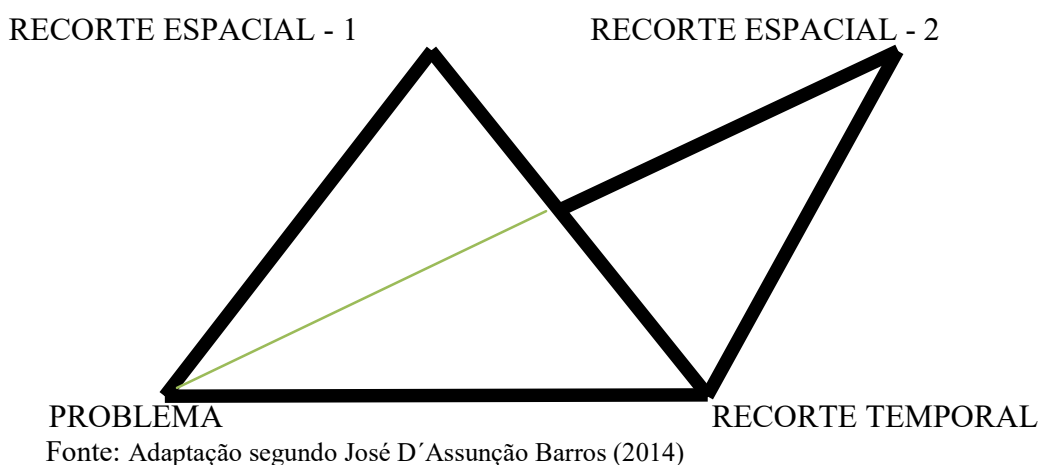
Perante as situações observadas, entretanto, relativamente às práticas formativas e exercício do magistério, que, quanto a nós, eram desenvolvidas com atitudes anômalas, nos motivaram a empreender este projeto de pesquisa, com o intuito de nos inteirarmos melhor da situação observada. Sabemos, porém, que estudos sobre a formação e saberes docentes em Cabo Verde são ainda incipientes, para não nos arriscarmos dizer que se trata de um estudo inédito. Neste sentido, entendemos que uma metodologia comparativista nos permite ver e interpretar o nosso objeto, pois a comparação nos ajuda “[...] a compreender a partir de bases mais conhecidas e seguras, aquilo que nos é apresentado como novo, seja identificando semelhanças ou diferenças”. (BARROS, 2014, p. 17). Assim sendo, por comparação, fazemos analogias, identificamos as semelhanças e as diferenças, compreendemos as especificidades dos processos de formação docente dos dois países.

Para Pinto (1979), “os métodos são a própria pesquisa no seu exercício eficaz. São concomitantes com o trabalho objetivo de penetrar no íntimo da realidade” (PINTO, 1979, p. 366), razão pela qual pretendemos, com a nossa comparação, uma percepção recíproca das

duas realidades investigadas, em que os traços fundamentais de um ponham em relevo os aspectos do outro, de forma que as semelhanças e as diferenças estabeleçam um jogo perfeitamente dinâmico e vivo. Tais fatos nos possibilitam enxergar tanto os aspectos peculiares, como também, os problemas dos respectivos processos formativos e as suas possíveis respostas.

Compreender e comparar os processos de formação inicial de professores no Brasil e em Cabo Verde, relativamente à mobilização e apropriação de saberes para a docência na educação básica de 1990 e 2010, foi o objetivo central desta investigação que se desenvolveu, respectivamente, a duas realidades distintas, numa mesma temporalidade, pois pretendemos compreender como os estudantes do Curso de Formação de Professores do Ensino Básico Integrado do IUE, e os do Curso de Pedagogia da UECE, constroem os seus saberes, suas habilidades e suas atitudes didático-pedagógicas necessárias para a docência na educação básica. Sendo assim, a nossa postura historiográfica precisa articular os dois processos formativos pertencentes aos recortes espaciais distintos (UECE – Brasil e IUE – Cabo Verde), numa mesma época (1990 – 2010), o que corresponde a “[...] uma pesquisa de História Comparada que envolve dois recortes espaciais distintos na mesma época [...]” (BARROS, 2014), conforme ilustra a figura – 01 adaptação do Barros (2014).

Figura 1 – Exemplificando os dois recortes espaciais, o recorte temporal e o problema da pesquisa.



Geralmente, os estudos comparativos requerem sempre um recorte temporal e/ou espacial. Assim, temos dois recortes espaciais (UECE e IUE) sob os quais se procederam ao desenvolvimento do nosso trabalho empírico da pesquisa, inseridos em uma mesma temporalidade.

Para nossa investigação, os dois triângulos articulados, representam os dois recortes espaciais em articulação, entretanto, os dois triângulos possuem um vértice em comum, que corresponde ao recorte temporal, dado que são duas realidades distintas em uma relação de simultaneidade, em um mesmo período (1990 - 2010), pois os estudos historiográficos têm “[...] sua especificidade inequívoca e é o fato de que o historiador estuda os fatos sociais sempre em relação com seu comportamento temporal.” (ARÓSTEGUI, 2006, p.93). Por outro lado, os dois triângulos dispõem de um segundo vértice em comum que representa o problema, que é a constituição dos saberes docentes para o exercício profissional na educação básica nos cursos de Pedagogia e Formação de Professores do Ensino Básico Integrado.

O recorte espacial se justifica pelas vocações que as duas instituições têm sobre a problemática de formação de professores, pois, tanto a UECE como a IUE, se dedicaram muito ao longo dos seus tempos de funcionamento, ofertando cursos de formação inicial e continuada, o que proporciona a qualificação dos docentes nesses dois países.

Por outro lado, a definição do intervalo de 1990 a 2010, se justifica por corresponder a um período de grandes reformas educativas nos dois países, traduzidos na promulgação, no Brasil, da LDB (Lei n. 9.394/96), de 1996, que determina que os profissionais do magistério da educação devam ser habilitados em nível superior, bem como a aprovação da Ementa Constitucional nº 59/2009, que tornou obrigatória a educação para a criança dos 04 (quatro) aos 17 (dezessete) anos.

Para o território cabo-verdiano, destaca-se a publicação da Lei Nº 103/III/90, promulgada em 29 de dezembro de 1990, primeira Lei de Base do Sistema Educativo de Cabo Verde, que institui a formação de professores para a educação de infância e ensino básico devendo acontecer em instituição do ensino médio; todavia, a Lei Nº 103/III/90 foi frequentemente alterada, culminado com a promulgação do Decreto-Legislativo nº 2/2010, de 07 de maio de 2010, a segunda Lei de Base do Sistema Educativo do País, cuja exigência veio a determinar que a formação para o exercício da docência em qualquer subsistema de ensino deve se desenvolver em instituições de ensino superior.

O estudo histórico comparado foi delineado em concordância com as diretrizes da racionalidade iluminista¹⁷, que nos permitiu compreender o nosso problema de investigação, desde a aclaração do outro, que, por conseguinte, consideramos ser mais conhecido, pois a

¹⁷ Usamos a terminologia iluminista como um dos propósitos da metodologia da História Comparada, e não ao movimento cultural da elite intelectual europeia do século XVIII, que defendia o uso da razão como o melhor caminho para se alcançar a liberdade, a autonomia e a emancipação.

metodologia comparativista, quando usada corretamente como método de pesquisa, permite

[...] iluminar um objeto ou uma situação a partir do outro, mais conhecido, de modo que o espírito que aprofunda esta prática comparativa dispõe-se a fazer analogias, identificar semelhanças e diferenças entre duas realidades, a perceber variações de um mesmo modelo. Por vezes, será possível ainda a prática de “iluminação recíproca”, um pouco mais sofisticada, que se dispõe a confrontar dois objetos ou realidades ainda não conhecidas de que os traços fundamentais de um colocavam em relevo os aspectos do outro, dando a perceber as ausências de elementos em um e outro, as variações de intensidades relativas à mútua presença de algum elemento em comum. Será por fim possível, se o que se observa são dois objetos ou realidades dinâmicas em transformação, verificar como os elementos identificados através da comparação vão variando em alguma direção mais específica – de modo que se possa identificar um certo padrão de transformações no decurso de um tempo [...] (BARROS, 2007, p. 05).

Nessa perspectiva, o objetivo não era apenas catalogar as diferenças, as semelhanças ou as meras superposições entre os processos formativos da formação de professores no Brasil e em Cabo Verde, mas também almejávamos fazer reflexões, interpretações, explicações e iluminações recíprocas sobre as respectivas similitudes e discrepâncias, mediante um exame sistemático como esse mesmo problema se atravessa às duas realidades, de forma a garantir a objetividade científica.

Assim, a nossa opção se reforça em uma perspectiva comparativista assente no ideal da obra *Comparar o Incomparável*, de Marcel Ditiénne (2000), na qual o autor critica as formas tradicionais de fazer comparação que baseava na reconstrução das Histórias das Nações, mediante narrativas da constituição de identidades nacionais, elegendo Marc Block como seu principal alvo, por estabelecer apenas a comparação entre aquilo que é comparável, isto é, entre sociedades contíguas, sugerindo condutas de fazer comparações atreladas a novas metodologias e observações.

Pesquisar sobre a formação de professores, por via de uma história comparada, conforme ilustra a figura, permitiu-nos visualizar o problema sob múltiplas perspectivas, por meio de intercâmbios e de relações com sociedades mais amplas, o que enobrece a própria pesquisa, pois proporciona a compressão das similaridades e das especificidades numa perspectiva global, não como originalidade ou potencialidades. Isto é, “Uma história comparada que se arrisque a ultrapassar os limites das comparações previsíveis, [...] para enxergar as coisas de uma nova maneira”. (BARROS, 2014, p. 157).

2.2 AS FONTES, A COLETA E OS DADOS NA PERSPECTIVA DA INVESTIGAÇÃO E DO INVESTIGADOR

A determinação das fontes que auxiliam na produção das informações de uma

determinada investigação científica deve estar intimamente relacionada com a temática da pesquisa, o que propicia o normal desenvolvimento da busca, pois, quando são adequadas, são “[...] capazes de responder a um número maior de perguntas, com um número menor de problemas de fiabilidade, de equivocidade, ou melhor, adaptação aos fins da pesquisa e suscetíveis de usos mais proveitosos.” (ARÓSTEGUI, 2006, p.511).

A realização de um estudo histórico comparado sobre a formação e os saberes docentes tendo como recorte temporal 1990/2010, determinou a utilização de uma metodologia investigativa que faz recursos às mais variadas fontes históricas de coletas de dados, em variados momentos da pesquisa, entre os quais os discursos narrativos e memoriais de um passado recente, que nos possibilitam a obtenção de informações sobre acontecimentos e processos históricos que ainda não se encontram registrados em documentos escritos.

A realização de qualquer pesquisa científica requer sempre um planejamento que se assenta em três dimensões, a saber: que problema se pretende compreender? Como compreendê-lo? Como validar o compreendido? Assim, ressaltamos que o objetivo central foi compreender, mediante comparação, como os cursos de Pedagogia da UECE e de Formação de Professores do EBO do IUE nutrem, didática e pedagogicamente, os profissionais do magistério dos saberes para o exercício da docência na educação básica, não apenas por intermédio da análise dos documentos educacionais, mas, também, dos depoimentos e sentidos dos interlocutores da pesquisa, por meio da História Oral, cuja aplicação, segundo Alberti (1990), deve ser utilizada em pesquisas sobre temas contemporâneos, ocorridos em um passado recente, de modo a obter informações através das entrevistas, que com os seus testemunhos memoriais, relatam acontecimentos reais vivenciados, permitindo a “[...] recuperação do vivido, concebido por quem viveu”. (ALBERTI 2004, p.23). Nesta concepção, Baraldi (2003), assinala que a História Oral “[...], fornece novas perspectivas para o entendimento do passado recente, possibilitando o conhecimento de diferentes versões sobre determinado tema.” (BARALDI, 2003, p. 216).

Segundo Meihy e Holanda (2007), História Oral é

[...] um conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto e que continua com o estabelecimento de um grupo de pessoas a serem entrevistadas. O projeto prevê: planejamento da condução das gravações com definições de locais, tempo de duração e demais fatores ambientais; transcrição e estabelecimento de textos; conferência do produto escrito; autorização para o uso; arquivamento e, sempre que possível, a publicação dos resultados que devem, em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas. (MEIHY; HOLANDA, 2003, p.15).

Neste sentido, a História Oral Temática corresponde a um procedimento de

produção de conhecimento na dimensão interdisciplinar, em que a sua utilização como meios de investigação e de interpretação crítica da realidade, dos processos de formação docente dos dois países, se fundamentam pela procura de qualidade, de profundidade e de rigor investigativo que se pretende, por meio do “[...] processo de registro de experiências que se organizam em projetos que visam a formular um entendimento de determinada situação destacada na vivência social.” (MEIHY; HOLANDA, 2007, p.64). Por isso, é que priorizam os testemunhos sobre ocorrências, fatos, visões de mundo, recortes de uma experiência ou de um assunto específico de personagens que vivenciaram o problema que pretendemos estudar.

Existem diferentes entendimentos entre teóricos que escrevem sobre a História Oral. Alguns, como Verena Alberti (1990), a considera como metodologia de pesquisa, enquanto que para Queiroz (1988), a História Oral é uma técnica de produção de dados. Assim, pode ser considerada tanto como método, auxiliando pelas entrevistas na produção de dados que constituirão pontos fundamentais de análises, como técnica, por funcionar como um acréscimo adicional aos escritos oficiais, o que propicia a compreensão de informações não constantes de documentos e, até mesmo, de fatos ocorridos em um passado recente.

A sua utilização depende do objetivo que se pretende realizar, pelo que, para esta investigação optamos pela História Oral, mais especificamente pela História Oral Temática como técnica de coleta de dados, uma vez que essa modalidade nos permite articular os testemunhos não escritos, as fontes não hegemônicas e, ao mesmo tempo, dialoga com uma multiplicidade de fontes escritas, visuais e inclusive as oficiais, (PEREIRA 2008). Pois, a nossa compreensão do fenômeno em estudo, incorre das percepções dos sujeitos a respeito da realidade do nosso objeto.

Atendendo às deliberações dos questionamentos e dos objetivos da pesquisa, e à necessidade de validação que uma pesquisa historiográfica, optamos pela História Oral Temática dentre outras modalidades da História Oral (História de Vida, História Oral Temática, e Tradição Oral), como um dos procedimentos ou técnicas de coleta de dados, por nos permitir obter informações de “[...] sujeitos envolvidos no processo educacional, captar as suas experiências [...] e abrir um campo para possíveis análises” (MESQUITA; FONSECA, 2006, p. 334), o que complementar as informações constantes dos documentos escritos funcionando, nesse caso particular, como sendo uma fonte secundária, porque,

Normalmente, em uma pesquisa histórica há dois tipos de fontes que proporcionam os dados necessários:

a) fontes primárias – documentos manuscritos de arquivos; fontes impressas (redigidas no próprio período pesquisado, embora publicadas muito depois, às vezes).

b) Fontes secundárias – documentação bibliográfica: livros ou artigos sobre o tema estudado, ou sobre assuntos de algum modo relacionados com ele. (CARDOSO; BRIGNOLI, 1983, p.485).

Neste sentido, a utilização da História Oral Temática nos situará em contato com as experiências, as memórias e os sentidos daqueles que vivenciaram as vicissitudes das problemáticas da apropriação dos saberes docentes na formação inicial de professores nos dois países e a sua consequente mobilização no exercício da docência, durante os anos correspondentes ao recorte temporal da pesquisa. Isso nos possibilitou conhecer as lacunas do passado, apontando novos vieses de superação das imperfeições, e, com isso “[...], produzir conhecimentos históricos, científicos, e não simplesmente fazer um relato ordenado da vida e da experiência dos ‘outros’.” (LOZANO, 1996, p.17), pelo que, é “[...] É preciso preservar a memória física e espacial, como também descobrir e valorizar a memória do homem. A memória de um pode ser a memória de muitos, possibilitando a evidência dos fatos coletivos”. (THOMPSON, 1992, p. 17).

Em nossa pesquisa sobre a formação de professores e saberes docentes para a educação básica, o uso da História Oral teve por objetivo acrescentar a perspectiva da concepção dos egressos, uma das dimensões vivas para complementar as informações constantes dos documentos escritos, tendo em vista a produção de conhecimentos ou “[...] gerar no seu interior, soluções teóricas para as questões surgidas na prática [...]”. (FERREIRA; AMADO, 2001, p.31).

A História Oral, assim como informamos anteriormente, pode ser técnica ou até mesmo método de investigação; porém, neste caso particular, ela corresponde a um procedimento técnico e preciso de coleta de dados de pesquisa, que assegura desde a elaboração do nosso projeto de estudo o alcance de resultados almejados, assinalando as condutas e os caminhos específicos para a obtenção dos efeitos esperados e estabelecidos aprioristicamente em função das hipóteses de trabalho (MEIHY, 2010).

2.3 UM OLHAR SOBRE OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

O recurso à História Oral, como procedimento técnico da nossa pesquisa, requer a utilização da entrevista como instrumento de coleta de dados, que nesse caso particular, em virtudes dos propósitos da investigação, usamos a entrevista temática/depoimento, por ser a mais adequada para o caso de temas que têm estatuto relativamente definido na trajetória de vida dos depoentes, ou o envolvimento em experiências e em acontecimentos ou em conjunturas específicas, onde o tema pode ser extraído da trajetória de vida mais ampla e

tornar-se centro e objeto das entrevistas. No caso da nossa investigação, ela está focalizada na vivência e nas inconstâncias da formação inicial dos egressos dos dois cursos. (ALBERTI, 1990).

Assim, a partir das narrativas/memórias dos intervenientes da investigação, coletamos os dados por intermédio de um conjunto de perguntas previamente elaboradas, compostas por um roteiro de questões abertas, que ensejam o aprofundamento dos questionamentos à medida que as informações vão sendo anunciadas, pois o guião de entrevista previamente elaborado orienta a recolha das informações para os objetivos do estudo. É suficientemente flexível, podendo ser modificado de acordo com as respostas do entrevistado, com vista à captação de mais e de melhores esclarecimentos; por isso, louvando em Macedo (2006), afirmamos que

[...] a entrevista é um rico e pertinente recurso metodológico para a apreensão de sentidos e significados e para a compreensão das realidades humanas, na medida em que toma como premissa irremediável que o real é sempre resultante de uma conceituação; o mundo é aquilo que pode ser dito, é um conjunto ordenado de tudo que tem nome, e as coisas existem mediante as denominações que lhes são emprestadas. (MACEDO, 2006, p. 104).

A entrevista constitui uma técnica de coleta adequada para conhecer as perspectivas, as preocupações e os sentidos relativamente a um determinado estudo e, neste caso específico, o nosso objetivo é recolher informações relativas às percepções que os professores do Brasil e de Cabo Verde têm sobre a problemática da constituição dos saberes docentes necessários à prática pedagógica adequada na educação básica, nos cursos de formação inicial de professores.

Mediante os questionamentos ou às narrativas docentes desenvolvidas individualmente ou em grupo, determinadas personalidades, devidamente selecionadas, podem ser interrogadas sobre as suas perspectivas, suas ideias, seus projetos ou suas concepções, pois esta técnica permite que os investigadores procurem informações de caráter direto, interativo e imediato, cuja validade, fiabilidade e grau de pertinência são analisados na perspectiva dos objetivos da coleta dos dados (DE KETELE, 1999).

Pretendemos, com as nossas indagações, obter as informações de uma forma natural, sem nenhuma formalidade, que os sujeitos da pesquisa expressem as suas ideias e seus pontos de vistas livremente, usando as suas palavras, suas características conceptuais, seus significados de referência, o que, “[...] ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Nossas entrevistas foram realizadas individualmente e com uma duração temporal suficiente, de modo a propiciar a obtenção da maior quantidade de informação possível. Assim, foram elaborados guíões de entrevista, para os intervenientes da pesquisa, cuja abertura e flexibilidade permitiram a inclusão de outras perguntas importantes que apareceram durante os depoimentos do entrevistado.

Nossas inquirições foram realizadas em três fases, isto é, três etapas bem distintas, que, por conseguinte, iniciou com a elaboração dos respectivos guíões, com perguntas idealizadas, para um determinado sujeito. Esse momento constituiu a primeira fase da nossa entrevista, e consequentemente uma das etapas importantes para alcançarmos os objetivos da nossa pesquisa, pelo que tivemos cuidados redobrados para conceber um instrumento que respondesse as nossas indagações.

A segunda fase corresponde ao momento da produção de dados, com o intuito de captarmos o melhor e o máximo volume de informações verbais e não verbais, de modo que se fez necessário a utilização do gravador, cujo poder de registro das comunicações é inquestionável, pois, por um lado, por meio deste instrumento se pode apreender elementos da narrativa, como a pausa, as dúvidas e as reflexões, que aprimoram a compreensão das mensagens recolhidas. Esse dispositivo preserva as informações originais e aumenta a acurácia dos dados, pois, permite que o sujeito entrevistado, com a sua permissão de ser gravado, não fique inibido.

Sobre este especto, Gil (1999, p. 125) ressalta que “o único modo de reproduzir com precisão as respostas é registrá-las durante a entrevista, mediante anotações ou com o uso de um gravador”, porém, May (2004) legitima o uso deste último instrumento, uma vez que “[...] permite que o entrevistador se concentre na conversa e registre os gestos não verbais do entrevistado durante a entrevista”. (MAY, 2004, p. 164).

Nesse sentido, durante a nossa interpelação aos sujeitos de pesquisa para a coleta de dados, fizemos uso do aparelho de áudio para a sua gravação, pois tivemos a necessidade de ficarmos focalizados na recolha das informações, que, por conseguinte, responderam às questões e aos objetivos de pesquisa com suporte neste ato.

A utilização da entrevista, e da sua gravação, requer sempre no seu final, a sua transcrição, que constitui a terceira fase da nossa entrevista. É, no entanto, aconselhável a sua realização pelo próprio investigador/entrevistador, pois esta constitui, segundo Bardin, (2000), um momento de pré-análise do material amealhado, que é constituído por informações que não podem ser gravadas, como expressão facial, mensagens corporais, entre outras.

Assim, logo após a aplicação dos nossos questionamentos, procederemos à

transposição das informações orais para a escrita (ALBERTI, 1990; DUARTE, 2004), uma vez que todas as impressões, gestos e outras indicações estarão ainda vivos nas nossas mentes. Partimos, portanto, do pressuposto de que, com esta etapa, demos início à interpretação dos dados coletados pelo que escutamos várias vezes as verbalizações gravadas, com o intuito de transladar fielmente o que foi respondido.

Durante a investigação, recorreremos a outras fontes do objeto de pesquisa, para a recolha de informações. Nesse caso particular, destacamos os documentos escritos, isto é, as normas oficiais, a LDB do Brasil, as DCNs, os projetos político-pedagógicos do Curso de Pedagogia, a LBSE de Cabo Verde, o projeto político-pedagógicos do Curso de Formação de Professores do EBI, entre outros, que consideramos serem fontes primárias, cuja triangulação das informações com a da História Oral Temática, que “equipara o uso da documentação oral ao uso das fontes escritas” (MEIHY, 2002, p. 145), permitiu compreender como esses cursos proporcionam aos docentes egressos a mobilização dos seus saberes da docência.

Conceituamos o documento segundo a concepção de Appolinário (2009, p. 67), como sendo “Qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade que possa servir para consulta, estudo ou prova. Incluem-se nesse universo os impressos, os manuscritos, os registros audiovisuais e sonoros, as imagens, entre outros”. Para esta pesquisa, porém, consideramos apenas os arquivos alfarrábios, que foram complementados ou triangulados com as informações provenientes das entrevistas.

A triangulação das informações numa pesquisa corresponde, segundo Maxwell (1996), “[...] a recolha de dados a partir de um conjunto diversificado de fontes e utilizando diferentes métodos” (MAXWELL, 1996, p. 75), o que é sempre bom, quando for possível, uma vez que, com origem nelas, se aumentam a fiabilidade dos dados e, conseqüentemente, a investigação, o que propicia uma visão mais confiável da realidade e, em consequência, a compreensão dos problemas sob os quais se desenvolve o estudo, pois, quanto maior a diversidade de fontes de informações e abordagens doutrinárias de coletas de dados numa mesma pesquisa, maior será também a segurança dos resultados.

Analisamos as normas legais, segundo um olhar comparativo, o que proporcionou formas distintas de examinar e compreender os fenômenos, possibilitando a produção de conhecimentos, pelo que, não só as interpretamos sob esta nova perspectiva, como também procuramos as tendências em que estas foram concebidas, pois todos os documentos existem segundo um determinado contexto.

2.4 O ESPAÇO INSTITUCIONAL DAS FORMAÇÕES COMO FONTE E LÓCUS DE PRODUÇÃO E COLETA DE DADOS DA INVESTIGAÇÃO

Assim como já tínhamos referido, o cenário da nossa pesquisa foi a Universidade Estadual do Ceará no Brasil (UECE), mais concretamente, o Centro da Educação (CED) e o Instituto Universitário da Educação de Cabo Verde (IUE). Passaremos, em seguida, a apresentá-los, começando pelo IUE.

Figura 2 - Imagens da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e do Instituto Universitário da Educação de Cabo Verde (IUE)



Fonte: Imagens obtidas dos sites: www.uece.br/uecevest/index.php/uecevest-em-fotos/.../22-uece-em-fotos e www.iue.edu.cv, respectivamente.

2.4.1. O Instituto Universitário da Educação de Cabo Verde (IUE)

O Instituto Universitário da Educação de Cabo Verde (IUE), foi criado em 21 de junho de 2012, pelo Decreto-Lei nº 17/2012, proveniente do Instituto Pedagógico de Cabo Verde (IP), criado através do Decreto-lei nº 18, de 9 de março de 1988. Entretanto, antes já existia a Escola de Habilitação de Professores de Posto Escolar, instituída em 1964, por meio do Decreto-lei 45.908 de 10 de setembro, cuja evolução passou por meio do Decreto Lei Nº 173, de 17 de abril de 1970, para Escola do Magistério Primário (MP), porém abolida com o aparecimento do Instituto Pedagógico (IP), com o advento do Decreto Regulamentar Nº 12, de 29 de dezembro de 1994 (JORNAL ASEMANA 1118, 2013)

Atualmente, o Instituto Universitário da Educação conta com um total de 60 professores efetivos distribuídos pelas três escolas formativas da Praia, Assomada e Mindelo. Todos os professores têm qualificações profissionais adequadas para o exercício do

magistério, segundo o Decreto-Lei N° 82, de 12 de dezembro de 2005, que regulamenta o quadro do pessoal docente do Instituto Universitário da Educação.

Em razão, porém, do insuficiente número dos efetivos e das características do País (dividido geograficamente em ilhas), o IUE recorre a 20 professores locais, destacados pelas delegações do Ministério da Educação, para atividades formativas nos conselhos das ilhas de Santo Antão, Sal e Tarrafal de Santiago. Por outro lado, o Instituto Universitário da Educação conta ainda com a prestigiosa colaboração de professores de universidades do Brasil, que prestam apoios aos cursos de pós-graduação, seminários de orientação científica, conferências, organizações de eventos, entre outras ações.

O Instituto Universitário da Educação reconhece a importância da formação inicial para o exercício da profissão do magistério, pois os seus cursos têm como objetivo principal assegurar uma sólida formação científica e pedagógica em áreas diretamente relacionadas com o ensino, isto é, propiciar aos futuros docentes não só o desenvolvimento de conhecimentos científicos, didáticos e pedagógicos previstos para o ingresso no sistema educativo, como também proporcionar-lhes habilidades e competências para que, em função dos contextos onde laboram, mobilizem e articulem os saberes adquiridos nesta modalidade formativa, de modo a permitir que todos os alunos tenham sucesso escolar (FORMOSINHO, 2001), ou seja, habituá-los à prática profissional e a fazer deles profissionais práticos e reflexivos (TARDIF, 2002).

Assim, para o ano letivo 2014/2015, o Instituto Universitário de Educação colocou à disposição do seu público alvo cursos de licenciatura para a Educação Básica, tanto na modalidade presencial como à distância: Licenciatura em Língua Portuguesa e Estudos Cabo-verdianos, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Educação de Infância, Licenciatura em História e Geografia, Licenciatura em Ciências da Terra e da Vida, Licenciatura em Física e Química, Licenciatura em Educação Artística (expressão plástica, musical e dramática) e Licenciatura em Educação Física, bem como Licenciatura em Ensino de Inglês e Francês.

Todos estes cursos estão regulamentados segundo as leis que regem a educação e formação superior no país, pois essas licenciaturas são realizadas em conformidade com a Portaria N° 46, 10 de setembro de 2014, publicada no Boletim Oficial N° 53, I Série, que regula as condições para obtenção do grau académico de Licenciado em Educação Básica.

Por outro lado, o Instituto Universitário da Educação reconhece também a importância da formação contínua, como forma de suplantar as insuficiências da formação inicial, mas, sobretudo, para responder às exigências decorrentes do exercício do magistério,

uma vez que a formação inicial nunca proporciona um profissional acabado. Assim, para este ano letivo, o IUE, ofertou mais uma vez Cursos de Complementos de Licenciatura em Língua Portuguesa e Estudos Cabo-verdianos, Matemática, História e Geografia, Ciências Naturais e Educação Artística, sendo todos realizados em conformidade com a Portaria N° 34, de 19 de julho de 2012, publicada no Boletim Oficial N° 41, I Série, que regula as condições em que diplomados do Instituto Pedagógico, titulares de curso médio e os docentes titulares de um bacharelado, podem adquirir o grau acadêmico de licenciado.

Ainda concernente à formação contínua, vale ressaltar que neste momento o Instituto Universitário da Educação tem em funcionamento cursos de pós-graduação em parceria com universidades amigas em Formação para a Docência; Utilização Pedagógica da TICs; Gestão, Avaliação e Supervisão Escolar; Educação e Tecnologias em Matemática; Educação e Desenvolvimento Comunitário e Educação de Jovens e Adultos; bem como programas de Extensão Educativa em Escola Promotora de Saúde e Horto Escolar para fins pedagógicos. Com isso, percebe-se o cuidado desta instituição em proporcionar uma permanente formação de professores, tendo em vista os limites da formação inicial, a complexidade do exercício do magistério e da exigência prática docente em estar em constante processo “aprendiz da profissão”. (LIMA, 2012, p. 13).

O Instituto Universitário da Educação atribui grande importância à formação contínua de seus professores, pelo que, neste momento, todos os seus efetivos se encontram vinculados a um programa de Formação Contínua de Professores de IUE, denominada de Formação de Docentes e E-Tutores, visando ao aperfeiçoamento dos saberes, habilidades, técnicas, valores e atitudes necessários para uma melhor realização da prática formativa dos futuros profissionais do magistério da educação básica.

O Instituto Universitário da Educação foi concebido, também, para integrar o Sistema de Universidade Aberto, voltado para o desenvolvimento da Educação a Distância, permitindo aos professores e gestores estudarem nas próprias comunidades de residência e realidade local de trabalho. Sobre esse aspecto, o Presidente do Instituto Universitário da Educação afirma que

O IUE utiliza tecnologias interativas como o cerne do processo ensino-aprendizagem, onde a interação e a interlocução entre os atores acontecem sem limitação de fronteiras geográficas. As componentes curriculares são ajustadas, de forma gradual, à modalidade Educação a Distância, com utilização de plataformas e sessões presenciais junto das comunidades de professores, apostando no modelo ensino-aprendizagem, que rompe com o conceito estático de tempo, espaço e conteúdo (conceito palmar da educação, segundo Paulo Freire), bem como no modelo da heteroformação (professor-aluno), instituindo modelos e conceitos de autoformação, mediação do processo ensino-aprendizagem, interação professor-aluno e formação em rede.

Esta medida reveste-se de grande importância se considerarmos, por um lado, as características do País, formado por ilhas, o que dificulta o acesso de muitos professores às instituições de formação; por outro, propiciar a realização da formação de acordo com a realidade onde labora, o que proporciona melhorias na qualidade do ensino, pois todo o planejamento do processo formativo toma em consideração as dificuldades decorrentes da prática pedagógica, trazendo assim melhorias na qualidade da educação oferecida às crianças. Nessa perspectiva, João Formosinho (1991) nos aponta que:

A formação contínua tem como finalidade última o aperfeiçoamento pessoal e social de cada professor, numa perspectiva de educação permanente. Mas tal aperfeiçoamento tem um efeito positivo no sistema escolar se se traduzir na melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças. (FORMOSINHO, 1991, p. 238).

Estas diligências do Instituto Universitário da Educação constitui um ato de enorme importância para a educação e para o profissional do magistério, pois, ao proporcionar aos docentes a possibilidade de realizarem as suas formações no contexto em que laboram, eles adquirem conhecimentos e técnicas de ensino, novas metodologias e habilidades profissionais, que lhes permitam atender adequadamente às problemáticas relacionadas com o processo ensino-aprendizagem na sua comunidade educativa, como também contribuir para um maior profissionalismo e desempenho nas mais diversas funções a serem desempenhadas na escola e em toda a sociedade.

2.4.2 Universidade Estadual do Ceará/UECE do Brasil

A criação da Universidade Estadual do Ceará corresponde a um processo histórico, cujo início data de 1965, quando Jäder Figueiredo Correia, então secretário de Educação do Estado, propõe a Martins Filho, sua criação para o ano de 1966; no entanto, só em 1973, pela Lei Estadual nº 9. 753, de 18 de outubro e Decreto nº 10.641 de 28, de dezembro, o Governo Estadual autorizou o Poder Executivo a instituir a Fundação Educacional do Estado do Ceará (FUNEDUCE), a fim de dar operacionalidade da universidade. Sua criação, porém, só veio a efetivar-se com a Resolução nº 2, de 5 de março de 1975, homologada pelo Decreto Estadual nº 11.233, de 10 de março de 1975, incorporando ao patrimônio da Universidade a Escola de Administração do Ceará (1957), a Faculdade de Veterinária do Ceará (1962), a Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (1967), sediada em Limoeiro do Norte/CE, a Faculdade de Filosofia do Ceará (1971), a Escola de Enfermagem São Vicente de Paulo (1943), a Escola de Serviço Social de Fortaleza (1950), o

Conservatório de Música Alberto Nepomuceno (1963) e a Televisão Educativa do Ceará Canal 5, que ministrava ensino regular de 5º e 6º série de 1º grau.

Segundo Mendes, a sua instalação só aconteceu no dia 10 de maio de 1977, em uma seção solene da sua inauguração no Palácio da Abolição, após o Parecer nº4.421, de 15 de dezembro de 1976, do Conselho Federal de Educação, que aprovava o seu reconhecimento, e do Decreto Federal nº72.172, de 26 de janeiro de 1977, correspondente ao reconhecimento presidencial (MENDES, 2013).

Especificamente para a educação e formação de professores para a educação básica, a UECE oferta curso de graduação em Pedagogia, proporcionando possibilidades de qualificação profissional aos que almejam ingressar na carreira do magistério. Nesta perspectiva, constatamos a inquietação da Universidade, concernente à formação inicial, como momento de desenvolvimento de saberes, habilidades e atitudes para a prática do magistério, pois, ao oferecer, esse permite a “[...] preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada”. (ESTRELA, 2002, p.18).

Constatamos também que a UECE valoriza a formação contínua para a docência, proporcionando cursos de pós-graduação em educação, o que permite debelar os problemas advenientes da formação inicial, mas, também, para responder aos desafios decorrentes da prática pedagógica. É neste sentido que Carreiro da Costa (1996) nos afiança que “A aprendizagem da profissão docente não principia com a frequência de um curso de formação inicial, nem termina com a obtenção de uma licenciatura em ensino.” (CARREIRO DA COSTA, 1996, p. 9). Assim, é necessário que os profissionais do magistério tenham oportunidades de aprofundar os saberes, as habilidades e as atitudes mobilizadas e apropriadas na formação inicial, adequando-as às exigências do ato de ensinar, através de reflexões sobre as suas atividades diárias, e ressignificação dos conhecimentos da sua profissão.

Assim, tendo em consideração as contribuições da UECE na qualificação profissional daqueles que se dedicam ou pretendem se ocupar do magistério, entendemos que se faz necessário ressaltar o papel que o seu Centro de Educação (CED) desempenha, tanto no atendimento às demandas das necessidades de formação e desenvolvimento profissional dos professores como, conseqüentemente, na melhoria da qualidade educativa.

O CED foi criado no dia 16 de outubro de 1998, sendo instalado em julho de 2000, com intuito de dar continuidade aos seus programas, como também iniciar outras experiências formativas, dentre elas o Programa Especial de Formação Pedagógica para os bacharéis; o Programa Escola da Cidadania, Projeto Formação Cidadã para 2.250

profissionais da segurança pública do Estado; o Curso de Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área de Saúde; Programa de formação de gestores escolares/PROGESTÃO, com curso de extensão e especialização, em 155 municípios, para 11.000 e 3.000 professores e técnicos das redes estaduais e municipais de educação, respectivamente; Programa MAGISTER, entre outras (SALES, 2007).

Entre todos os programas desenvolvidos pelo CED, porém, Josete Sales (2007), destaca os Programas Especiais ou Emergenciais de Formação de Professores, pelo fato de estes permitirem ao Centro firmar como instituição formadora, criando formatos de formação e, conseqüentemente, a sua sobrevivência institucional em virtudes das precárias condições de funcionamento das universidades públicas.

Julgamos que o destaque que a autora atribui a esse programa decorre da definição prévia do I Plano Estratégico do CED, o que proporcionou a recuperação do antigo projeto do curso de Pedagogia do Centro de Estudos Sociais Aplicados/CESA de se constituir em um Centro de Formação de Professores com o objetivo de agregar as várias experiências de formação docente em curso na Universidade e de conceber, de coordenar e de avaliar novas propostas de formação; o retorno dos professores formadores à sala de aula da educação básica e pública, assumindo-a como objeto de análise, de ação e de investigação; retorno dos professores formadores aos processos de formação continuada, de produção e de publicação do material didático próprio (SALES, 2007).

Segundo a autora, o CED nasceu, cresceu e agigantou-se, estabelecendo grandes convênios, gerando receitas para a Universidade, ampliando suas instalações, agregando, constantemente, o número de professores efetivos e substitutos. Atualmente, o Centro disponibiliza cursos de nível de graduação, como Licenciatura em Pedagogia na modalidade presencial e à distância, bem como a Licenciatura Intercultural Indígena; pós-graduação, tanto *lato sensu*, com 18 cursos de especialização nas modalidades presencial e à distância, como *stricto sensu*, por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação, por meio de cursos de mestrados e de doutorados, todos com a mesma área de concentração em formação de professores; ao estágio pós-doutoral e programas especiais. Assim, por essas e por outras razões que o CED é considerado “[...] como um grande centro. Grande não só em número e cifras, mas também pelo seu potencial criador” (SALES, 2007, p. 313), pois essa grandeza já se reflete além do território brasileiro, por via da internacionalização dos seus cursos, tanto de graduação, como de pós-graduação, acolhendo alunos do Programa Estudante Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG).

2.5 OS DEPOIMENTOS DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS OU OS SUJEITOS COMO FONTES

O contexto da pesquisa, como nos referimos anteriormente, se desenvolveu na UECE e no IUE e serão sujeitos desta pesquisa os professores egressos dos cursos em análise, totalizando 14 professores, sendo 7 (sete) do Brasil e 7 (sete) de Cabo Verde, que receberam nomes fictícios, para guardar o seu anonimato, acompanhados do ano da entrevista e da sigla do país, conforme designação a seguir: **BRASIL** - LUCÉLIA (2016-BR), LUCINEIA (2016-BR), LUCIANA (2016-BR), LUCINDA (2016-BR), LÚCIA (2016-BR), LUCIBELA (2016-BR), LUCINEIDE (2016-BR). **CABO VERDE** - LEONEZA (2016-CV), LUISA (2016-CV), LUCÍDIO (2016-CV), LINA (2016-CV), LUDINO (2016-CV), LUÍS (2016-CV), LUIZINHO (2016-CV).

A nossa seleção direcionou esses interlocutores, para os que terminaram os seus processos formativos de 1990 a 2015, especificamente, nos anos de 1995 e 2015, e que agora se encontram desempenhando a função docente na educação básica. Escolhemos esses dois anos em virtude do primeiro ano coincidir com a promulgação da LDB 9394/96 no Brasil, e o segundo com a promulgação do Decreto-Legislativo nº 2/2010 de 07 de maio, em Cabo Verde, ambos trazendo mudanças no que se refere à formação de professores.

Tomamos esses sujeitos como uma das fontes de produção de dados por considerarmos que, estando estes em plena atividade docente, já possuem informações suficientes para nos fornecer, pois supostamente consideramos que já elaboraram outros saberes da docência que lhes permitiram comparar as suas práticas pedagógicas no momento em que tinham terminado as suas graduações, com a forma como atuam depois de praticamente terem exercido a função do magistério durante cinco anos.

Para isso, elaboramos uma entrevista exploratória e a aplicamos àqueles que terminaram os seus cursos no universo temporal selecionado, com o desígnio de estabelecermos a primeira aproximação a uma das nossas fontes. Selecionamos esses participantes, que constituem a amostra do nosso estudo, pois, segundo Sakatos e Marconi (2003), corresponde a uma parcela convenientemente selecionada do universo (população); é um subconjunto do universo.

Depois de selecionarmos os que constituíram a nossa amostra, com o intuito de legitimá-los a participarem na pesquisa, procedemos à assinatura do Termo de Consentimento Livre e esclarecemos aos nossos colaboradores onde está expresso o modo como a pesquisa foi desenvolvida. Todas as informações prestadas mantiveram sob o anonimato, pelo que,

preservamos a identidade deles, utilizando pseudônimos, muito embora respeitamos as questões éticas ao longo de toda a pesquisa, e não apenas nessa fase.

2.6 ANÁLISE DOS DADOS OU UM OLHAR CRÍTICO SOBRE O QUE PODEM NOS DIZER AS FONTES

Após as diligências de perquisição dos dados, procedemos aos seus exames interpretativos por meio da metodologia de Análise de Conteúdo, que permite analisar dados qualitativos, amplamente utilizados em pesquisas científicas em Ciências Sociais e Humanas. Acerca disso, Ludke e André (1986), ensinam que “[...] analisar os dados qualitativos significa trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa.” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45). Isso implica que todas as informações recolhidas sejam organizadas e relacionadas, de modo a identificar nelas tendências e padrões fundamentais para o estudo, ou da investigação em causa. Segundo Appolinário (2009), a análise de conteúdo corresponde a um

Conjunto de técnicas de investigação científicas utilizadas em ciências humanas, caracterizadas pela análise de dados linguísticos. [...] normalmente, nesse tipo de análise, os elementos fundamentais da comunicação são identificados, numerados e categorizados. Posteriormente, as categorias encontradas são analisadas face a um teoria específica. (APPOLINÁRIO, 2009, p. 27).

Nessa perspectiva, a nossa interpretação iniciou-se com o estabelecimento do corpo de análise, constituído pelo protocolo de todas as entrevistas realizadas. Para o efeito, congregamos todas as partes “elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave” (CELLARD, 2008, p. 303), com o desígnio de fazermos uma leitura mais harmônica possível, relativamente à nossa dubiedade inicial, e à tese em geral.

Nossa análise prosseguiu com aquilo que poderemos chamar de uma pré-análise (BARDIN, 2008; CARMO; FERREIRA, 2008), fase em que fizemos a leitura geral de todas as informações recolhidas, com o intuito de identificar aspectos significativos nos discursos, temas recorrentes, elementos com características comuns ou relacionadas, o que permitiu criar temas ou blocos de análise (LUDKE; ANDRÉ 1986), tendo em conta, ainda, os blocos temáticos dos guiões de entrevista.

Consideramos unidade de contexto, o protocolo de cada entrevista, uma vez que, nas entrevistas semiestruturadas, a orientação para objetivos determinados previamente não permite que a unidade de contexto se restrinja a cada uma das respostas (BARDIN, 2008). Como unidade de registo, utilizamos preposições, isto é, uma frase ou parte dela, que contém

uma afirmação, uma declaração ou um juízo de valor e na qual se exprime uma ideia (ESTRELA, 1994). E, como enumeração, usamos a unidade de registo (BIRDIN, 2008).

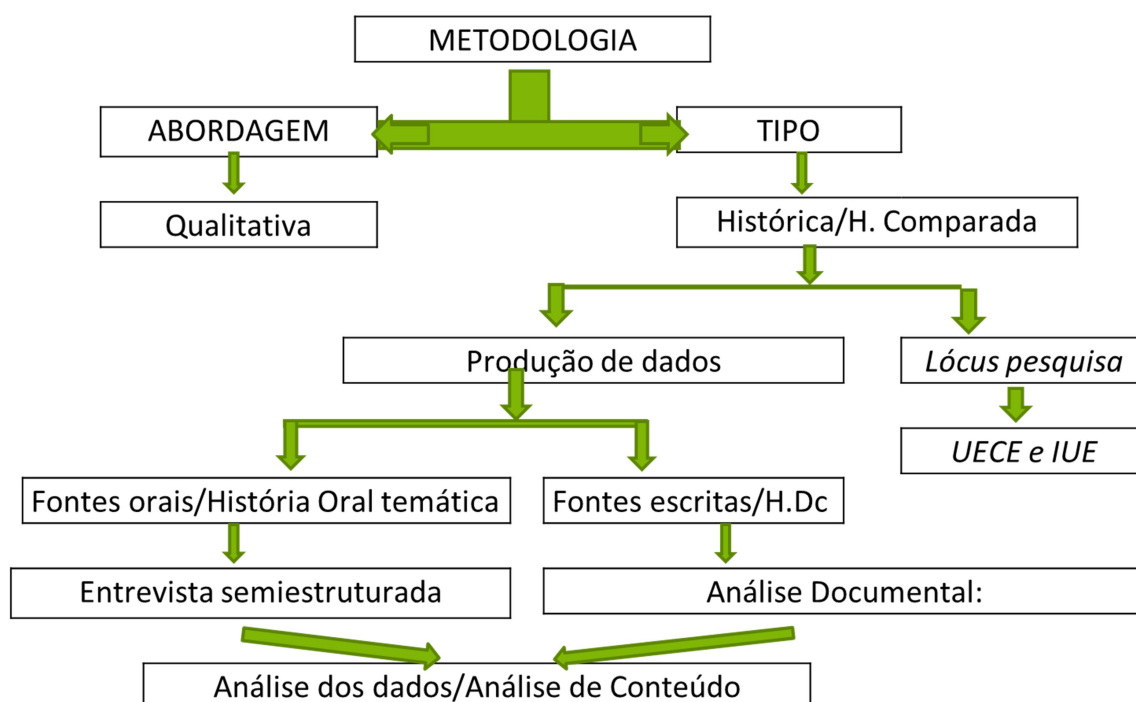
No protocolo das entrevistas, procedemos ao recorte do discurso dos entrevistados em unidades de registos, as quais deram origem a indicadores, de modo a permitir a comparação e o agrupamento, isto é, “esse processo, essencialmente indutivo, culminou na construção de categorias ou tipologias.” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 42). Relativamente à categorização, utilizamos o método de “comparação constante”, de Glaser e Strauss (1967), agrupando e reagrupando o material idêntico ou semelhante. Cada categoria, e toda subcategoria, foram definidas com base nos indicadores, em termos de significado central do conceito, que inclui o que, segundo Vala (1986), constitui o processo interpretativo.

Deve-se ressaltar, entretanto, que a categorização corresponde a uma dinâmica, resultado de um ativo confronto entre a ação empírica e a teoria, pelo que pudemos, ao longo da pesquisa, modificá-las, consoante novo interesse e observação sobre o objeto de estudo, pois estivemos constantemente a avaliá-las, tendo em vista as suas reflexões em relação aos propósitos da pesquisa. Para isso, utilizamos os critérios de homogeneidade interna, de heterogeneidade externa, de inclusividade, de coerência e de plausibilidade, propostos por Guba e Lincoln (1981). Em relação à determinação das categorias de análises, Ludke e André (1986), argumentam que

Não existem normas fixas nem procedimentos padronizados para a criação de categorias, mas acredita-se que um quadro teórico consistente pode auxiliar uma seleção inicial mais segura e relevante. [...] em primeiro lugar [...] faça o exame do material procurando encontrar os aspectos relevantes. Verifique se certos temas, observações e comentários aparecem e reaparecem em contextos variados, vindos de diferentes fontes e diferentes situações. Esses aspectos que aparecem com certa regularidade são a base para o primeiro agrupamento da informação em categorias. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 43).

Nossa investigação corresponde a um estudo histórico comparado sobre a formação de professores e de saberes docentes para o exercício do magistério na educação básica, pelo que, chegamos à determinação da grelha de análise dos conteúdos constantes dos documentos, colocamos sob um novo processo avaliativo, haja vista a sua abrangência e delimitação, pois ela deve nos permitir a compreensão do problema de pesquisa, com base em dados do passado, proporcionando conhecimentos e lucidez que propiciam fazer certas inferências em relação ao futuro.

Figura 3 - Representação do percurso metodológico a ser utilizado. Fortaleza/CE, 2016.



Fonte: Elaborada pelo autor.

Quadro 1 - Quadro de congruência – Análise de dados na perspectiva da História Comparada

Objetivos específicos da pesquisa	Sujeito da pesquisa	Fontes, instrumento da pesquisa	Técnica de produção de dados	Tipo de análise de dados
Analisar a formação inicial de professores no Brasil e em Cabo Verde, segundo a concepção dos egressos do Curso de Pedagogia da UECE e do Curso de Formação de Professores do EBI do IUE.	Professores egressos dos dois cursos	História Oral temática e escrita textual	Entrevista temática	Análise de Conteúdo
Averiguar como os egressos da UECE e EBI do IUE relacionam a sua formação inicial com a mobilização de saberes docentes, necessários ao exercício profissional.	Professores egressos dos dois cursos	História Oral temática e escrita textual	Entrevista temática	Análise de Conteúdo
Caracterizar os saberes docentes da formação inicial, explicitados pelos egressos dos dois cursos.	Professores egressos dos dois cursos	História Oral temática e escrita textual	Entrevista temática	Análise de Conteúdo
Identificar aproximações e distanciamentos entre os saberes docentes exigidos nos documentos escritos dos cursos de formação e os saberes explicitados pelos egressos do Curso de Pedagogia e do Curso de Formação de professores do EBI.	Professores egressos dos dois cursos e documentos oficiais	História Oral temática e escrita textual e documental	Entrevista temática	Análise de Conteúdo

Fonte: Elaborado pelo autor

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES, SABERES DOCENTES E PRÁTICA PEDAGÓGICA

No presente capítulo, apresentamos a fundamentação teórica da nossa pesquisa. Iniciamos por apresentar os estudos e os autores, com os quais a investigação estabeleceu diálogo para abordar questões relacionadas com a Pedagogia e pedagogos, com a formação inicial de professores, com a problemática dos saberes docentes necessários ao exercício da profissão docente e com a prática pedagógica da formação inicial como espaço de mobilização e de apropriação dos conhecimentos pedagógicos indispensáveis ao ato educativo.

Assim, anunciamos, em primeiro lugar, como se encontra o tema no estado atual do conhecimento, referenciando sobre os olhares e as contribuições dos outros estudos sobre a temática. Em seguida, abordamos os pressupostos teóricos com enfoque para a Pedagogia e pedagogos, formação inicial de professores, saberes docentes e prática pedagógica na educação básica. Para isso, privilegiamos autores e pesquisadores da área, cujas produções acadêmicas, examinadas na realização do ESTADO DA QUESTÃO (EQ), evidenciaram-se encontrar alicerçadas nas suas investigações científicas, bem como nas produções internacionais.

3.1 CONTRIBUIÇÕES DE ESTUDOS ANTERIORES

Confiar em boas traduções, conhecer amplamente a literatura já produzida por outros historiadores, compreender que o seu trabalho começa a partir do trabalho desenvolvido por outros – e que o seu próprio trabalho também passará a beneficiar outros historiadores futuros ao ser integrado à imensa rede intertextual produzida pela comunidade científica dos historiadores – serão requisitos para que a História Comparada possa seguir adiante em um mundo no qual a produção do conhecimento e a multiplicação de possíveis objetos historiográficos cresçam exponencialmente. (BARROS, 2014, p. 161)

Conforme pontua José D' Assunção Barros, na epígrafe, todo o “[...] trabalho começa a partir do trabalho desenvolvido por outros – e [...] o seu próprio trabalho também passará a beneficiar outros [...]”. Assim, a nossa pesquisa sobre a História Comparada de formação inicial de professores no Brasil e em Cabo Verde, relativamente à constituição de saberes, de habilidades e de atitudes tidas como necessárias, para o exercício do magistério na educação básica, confiou e dialogou com as literaturas já produzidas por meio do Estado da Questão (EQ).

O EQ corresponde ao levantamento da literatura sobre determinada temática de pesquisa, com o intuito de proceder “[...] esclarecimento da posição do pesquisador e de seu objeto de estudo na elaboração de um texto narrativo, a concepção de ciência e a sua contribuição epistêmica no campo do conhecimento.” (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2004, p. 9). Ou seja, “é um modo particular de entender, articular e apresentar determinadas questões mais diretamente ligadas ao tema ora em investigação.” (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2010, p. 36).

O empreendimento do EQ revelou ser de enorme importância, na medida em que nos permitiu estabelecer um diálogo com os conhecimentos produzidos sobre o nosso tema, e, com isso, conhecer e compreender o que os outros disseram em relação à temática em estudo e, ao mesmo tempo, ensejando-nos não só aperfeiçoar o nosso projeto de estudo, como também demonstrar as contribuições originais que esta pesquisa ostenta para a área do conhecimento.

Nessa perspectiva, Ferreira (2002) nos reporta que esta corresponde à fase de investigação:

[...] em que o pesquisador se pergunta sobre a possibilidade de inventariar essa produção, imaginando tendências, ênfases, escolhas metodológicas e teóricas, aproximando ou diferenciando trabalhos entre si, na escrita de uma história de uma determinada área do conhecimento. Aqui, ele deve buscar responder, além das perguntas ‘quando’, ‘onde’ e ‘quem’ produz pesquisas num determinado período e lugar, àquelas questões que se referem a ‘o quê’ e ‘o como’ dos trabalhos. (FERREIRA, 2002, p. 256).

Assim, nessa procura do ‘quando’, do ‘onde’, do ‘quem’, do ‘o quê’ e do ‘como’, entendemos necessário ressaltar que, embora a nossa investigação se trate de um estudo histórico comparado, nenhum trabalho sob esta perspectiva foi encontrado nos dois países, nem produções que se referem sobre formação inicial de professores e dos saberes docentes relacionados com Cabo Verde. Sendo assim, todo o manancial acadêmico mapeado e analisado diz respeito a estudos referentes à realidade brasileira, existentes nas teses, nas dissertações e nos artigos científicos publicados em periódicos e anais de eventos científicos.

Na nossa procura, selecionamos as produções acadêmicas que, tanto pela leitura dos títulos como dos respectivos resumos, encontravam-se diretamente relacionadas com os descritores e os cognatos utilizados no mapeamento e que estavam dentro do intervalo de tempo de 1990 a 2014, em virtude da promulgação da Lei nº 9.394 e da Ementa Constitucional nº 59/2009, no Brasil, bem como a publicação da Lei nº 103/III/90 e a promulgação do Decreto Legislativo nº 2/2010, de 07 de maio de 2010, em Cabo Verde.

A busca deu-se, inicialmente, nos bancos de teses e dissertações no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, (<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw>), do Ministério da Educação e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Ministério da Ciência e Tecnologia (<http://bdttd.ibict.br>), seguida da procura nos artigos publicados nos periódicos e nos anais de eventos, utilizando exclusivamente três descritores, a saber: *formação de professores*; *saberes docentes*; e *curso de pedagogia* com os seus possíveis cognatos (formação docente, formação do profissional do ensino, formação do profissional do magistério e licenciatura em Pedagogia), pois investigamos como são elaboradas as competências necessárias para uma intervenção pedagógica adequada na educação básica, nos contextos do Curso de Pedagogia da UECE, no Brasil, e do Curso de Formação de Professores do EBI do IUE, em Cabo Verde. Isto é, objetivamos com a pesquisa cujo EQ, agora elaboramos compreender que saberes docentes se encontram na formação de professores e como estes cursos facilitam a apropriação desses conhecimentos.

Começando a primeira busca no banco de teses e dissertações do portal da Capes, utilizando o descritor: *formação de professores AND saberes docentes*, encontramos um total de 434 produções acadêmicas, sendo 104 teses de doutorado, 321 dissertações de mestrado acadêmico e nove de mestrado profissional. Utilizando, entretanto, os cognatos: *formação docente, saberes docentes*; *formação do profissional do ensino, saberes docentes*; *licenciatura, saberes docentes*; e *formação do profissional do magistério, saberes docentes*, deparamos 335, 217, 67 e 23 achados, respectivamente.

Nota-se, que em relação ao descritor principal (*formação de professores, saberes docentes*), houve um decréscimo significativo no número das produções disponibilizadas pela CAPES. Ainda assim, esta continua a ser uma quantidade muito grande, o que nos fez sentir a necessidade de filtrar a busca, acrescentando o terceiro descritor, *curso de Pedagogia*, de forma que a procura fique mais voltada para a nossa pesquisa. Deste modo, procedemos à triagem, utilizando como descritor: *formação de professores AND saberes docentes AND curso de Pedagogia*, encontramos um total de 49 produções acadêmicas. Destas, dez são teses de doutorado, 38 dissertações de mestrado acadêmico e uma de mestrado profissional.

Da combinação dos cognatos: *formação docente AND saberes docentes AND curso de pedagogia*; *formação do profissional do ensino AND saberes docentes AND cursos de pedagogia*; *licenciatura AND saberes docentes AND curso de pedagogia* e *formação do profissional do magistério AND saberes docentes AND curso de pedagogia*, não foi

identificada nenhuma produção que altere a quantidade dos estudos mapeados com origem no descritor principal.

Aplicando os mesmos princípios técnicos utilizados nas procuras anteriores, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), do Ministério da Ciência e Tecnologia (<http://bdtd.ibict.br>), o volume das pesquisas que se relacionam com a nossa temática de pesquisa não alterou, em relação aos já achados no portal da CAPES.

O Quadro 2 ilustra os achados em teses e em dissertações que discutem formação de professores e saberes docentes para os anos iniciais da educação básica em cursos de Pedagogia.

Quadro 2 - Teses e Dissertações relacionadas com o tema formação de professores e saberes docentes, segundo autor nível acadêmico, título e ano de publicação.

Autor	Nível	Título	Ano
AKAMINE, Aline Aparecida ¹⁸	Mestrado Acadêmico	O Processo de construção da profissionalidade de professores de educação infantil: caminhos da formação inicial.	2012
CRUZ, Bruna Cardoso	Mestrado Acadêmico	A formação profissional específica nos cursos de licenciatura em pedagogia: a apropriação de saberes para a docência.	2011
GONCALVES, Quelma Gomes	Mestrado Acadêmico	O curso de pedagogia e a formação de docentes para os anos iniciais do ensino fundamental.	2011
NASCIMENTO, Franc Lane Sousa Carvalho	Mestrado Acadêmico	Os saberes da formação inicial do pedagogo dos anos iniciais do ensino fundamental: experiências nas escolas públicas municipais de Caxias-Ma.	2011

Fonte: elaborado pelo autor

Constatamos no quadro 1, o apuramento das produções que estejam relacionadas com o objeto da nossa investigação mediante as leituras dos títulos e, em seguida, dos resumos, que, dos 49 achados, apenas quatro se relacionam com o nosso objeto de pesquisa, sendo todas dissertações de mestrado acadêmico, pois os descartados abordavam questões relacionadas com a política educacional, a formação continuada, o currículo e as reformas educativas. Assim, pelo fato de encontrarmos poucos trabalhos que refletem sobre a

¹⁸ Dissertação não encontrada

problemática da constituição dos saberes docentes no processo de qualificação profissional para o magistério, nos fez refletir sobre a sua importância na elaboração do conhecimento científico, pois pressupomos que a formação inicial constitui espaço fundamental para a construção de saberes, habilidades e atitudes fundamentais para a prática do magistério.

Com o intuito de conhecermos mais estudos concernentes à formação de professores e saberes docentes, procedemos às buscas que versam sobre o tema, publicados em periódicos nas bases de dados *Eric*, *Scielo*, *Scopus* e *Web of Science*, disponíveis no portal da CAPES. Deste modo, fazendo uso dos mesmos procedimentos das procuras anteriores, isto é, percorrendo as mesmas etapas, com os mesmos descritores realizados no mapeamento em teses e dissertações, o rastreo nos propiciou acesso a cinco artigos que se aproximam ao nosso objeto de estudo, o que nos parece uma quantidade insignificante, pela importância que o assunto desperta nos mais diversos encontros que discutem a educação.

O Quadro 3 ilustra os achados publicados em periódicos que abordam sobre a temática em pesquisa junto do banco de periódicos CAPES.

Quadro 3 – A Formação de professores para o ensino básico e saberes docentes em cursos de Pedagogia, publicada em periódicos, segundo o nome do periódico, título do artigo, autor e ano de publicação.

Periódico	Artigo	Autor	Ano
Educação e Pesquisa	O tema da formação de professores: Trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação.	Maria Isabel da Cunha	2013
Redalyc. Org	Formação Inicial e Prática Docente: Percepções de Futuras Professoras.	Sydione Santos	2012
Educação em Revista	Parceria intergeracional e formação docente.	Flávia Medeiros Sarti	2009
Educação em Revista	A Visão dos Professores sobre a Formação Inicial na Construção dos Saberes da Docência.	Sônia A.Lima Josefa A. Grigoli	2008
São Paulo e Perspectiva	Formação Inicial de Professores para a Educação Básica uma (re)visão radical.	Guiomar Namo de Mello	2000

Fonte: elaborado pelo autor

Devemos realçar o fato de que em relação aos artigos constantes do Quadro 2, todos foram revisados aos pares e publicados em periódicos indexados com os conceitos

Qualis, sendo, portanto, os recortes das melhores avaliações da CAPES em relação à produção científica dos programas de pós-graduação do Brasil.

Procedemos à seleção destes artigos, primeiramente por meio da leitura dos respectivos títulos, procurando as perspectivas que têm enfoque com a formação inicial de professores e saberes docentes para o exercício do magistério na educação básica, e seguida de leitura dos resumos das produções acadêmicas selecionadas.

Outra fonte utilizada no levantamento de artigos relacionados com a nossa temática de pesquisa coincidiu com os trabalhos publicados em anais de eventos, e, neste caso concreto, nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, ANPEd, pelo fato de ser uma das mais importantes ocorrências anuais, com grande importância para os pesquisadores e para os estudantes de pós-graduação.

Contando mais de 30 edições anuais, a ANPEd vem incentivando o desenvolvimento do ensino de pós-graduação em educação, bem como a promoção, a disseminação e o intercâmbio das produções científicas das pesquisas nesta área do conhecimento. Assim, iniciamos o mapeamento dos trabalhos aprovados e das publicações na ANPEd.

Na procura, acedemos individualmente a cada edição anual do evento, selecionamos o eixo temático da formação de professores, correspondente ao GT – 8 e procuramos pelo título todas as produções disponibilizadas nas modalidades de *trabalhos* e *pôsteres*, relacionados com a nossa temática de investigação; apenas as produções das últimas 14 edições, entretanto.

Desse mapeamento, de um total de 371 publicações, dessas últimas reuniões, apenas cinco se relacionam com o nosso objeto de investigação. Consideramos que esse achado corresponde a uma quantidade bastante modesta, se levarmos em conta o total das produções disponibilizadas e também a pertinência do tema na atualidade, o que pode ser explicado pelo fato da não disponibilização dos trabalhos das primeiras 22 reuniões, e também de oito edições consecutivas (2004 a 2011), não houve publicações de nenhum trabalho referente à temática sobre formação de professores e saberes docentes para a educação básica, constituídos por meio dos cursos de Pedagogia.

O quadro 4 ilustra os artigos publicados nos encontrados no GT – 8, das Reuniões da ANPEd, e os que se relacionam com a nossa temática de investigação, no período de 2000 a 2013.

Quadro 4 – Os artigos sobre formação de professores para o ensino básico e saberes docentes em cursos de Pedagogia, publicados em ANPED, segundo ano da edição, título e autor.

Ano da Edição	Título	Autor
2013	A articulação dos cursos de licenciatura com os anos iniciais da educação básica.	Simone Regina Manosso Cartaxo
2012	A relação entre a formação do professor no curso de pedagogia e a educação básica.	Katia Valeria Mosconi Mendes
2007	A formação inicial dos professores em face dos saberes docentes.	Jefferson Bajones Patricia Cristina A. de Almeida
2003	Os saberes do professor da educação básica e seus componentes disciplinares.	Cecília Borges
2001	Aprendendo a ensinar: futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental e casos de ensino.	Maévi Anabel Nono Maria Graça Nicoletti Mizukami

Fonte: elaborado pelo autor

3.1.1 Formação inicial de professores e saberes docentes nas produções mapeadas.

Esta corresponde a uma etapa importante desse estudo, pois nos possibilitou conhecer e examinar o que dizem as investigações desenvolvidas sobre formação inicial de professores e saberes docentes para o exercício da docência na educação básica, e, conseqüentemente, refletir à luz dos três descritores utilizados no mapeamento, sobre as perspectivas e as reflexões priorizadas pelas produções elencadas, bem como estabelecer um diálogo entre elas, e com a nossa proposta de estudo.

Esse exercício nos proporcionou encontrar as diretrizes que nos propiciaram a determinação das categorias teóricas e de análise desta pesquisa. Com isso, destacamos as contribuições dos trabalhos acadêmicos referentes à nossa temática, e, ao mesmo tempo, destacar as contribuições do nosso projeto para essa área do conhecimento, isto é,

Partindo da apresentação dos caminhos, dos referenciais e das conclusões encontradas na documentação consultada referente aos estudos e pesquisas dos autores escolhidos ou até de trabalhos de sua autoria (quando se tratar de um tema já investigado por ele, por exemplo, em um trabalho anterior de dissertação de mestrado) o pesquisador, no seu modo próprio de argumentação e de apresentação, formula sua percepção original da questão ou da problemática em foco, desvelando o horizonte que pretende atingir. Dessa forma, se encerra o texto, deixando a abertura para o que vem a ser o novo, ou seja, a contribuição do seu trabalho sobre o tema investigado. (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2010, p. 40).

Desta forma, articulando as informações constantes dos mapeados com a nossa proposta de investigação, verificamos que esta relação perpassa todas as etapas deste estudo,

pois percebemos nos trabalhos já desenvolvidos sobre esta temática, contribuições importantes na delimitação dos objetivos, no planejamento metodológico, na identificação das categorias teóricas e de análises dos dados e, até mesmo, na determinação do referencial teórico (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2010), para a defesa da nossa ideia, do método, da descoberta e da conclusão.

Dentre todas as produções mapeadas, as nossas análises iniciaram-se pelas dissertações encontradas, seguindo-se as análises dos artigos publicados em periódicos e, finalmente, pelos estudos divulgados nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

3.1.1.1 Formação inicial de professores e saberes docentes. O que explicam as dissertações e teses?

Cruz (2011) pressupõe que nem sempre a prática pedagógica desenvolvida pelo docente esteve adequada às necessidades da escola e dos alunos, e que não basta ter apenas vocação e interesse para exercer sua profissão, mas, sim, são necessários conhecimento e domínio de conteúdos, o conhecimento pedagógico do conteúdo, o conhecimento das características individuais e sociais dos alunos e de suas práticas socioculturais para o sucesso e a qualidade do magistério, pelo que o rigor do exercício da docência reclama uma atenção especial aos cursos de formação de professores.

Para autora, o professor, ao ensinar qualquer matéria, precisa conhecer os procedimentos investigativos de seu conteúdo porque são nesses procedimentos que estão as ações mentais que o docente precisará suscitar nos discentes.

Para isso, a autora recorreu à análise de projetos pedagógicos e curriculares, observações de aulas, realização de entrevistas, questionários, aplicação de prova de aproveitamento, fundamentado a sua pesquisa nos teóricos como Davydov (1988), Libâneo (2004, 2008, 2009, 2010), Pimenta (1996, 1998), Tardif (2002) e Vygotsky (2007). Cruz (2011) analisou o projeto pedagógico da instituição pesquisada e constatou que este denota fragilidades na redação, dificultando uma compreensão clara dos temas propostos.

Da observação das aulas, ela constatou que a disciplina de Didática se preocupa mais em descrever alguns conhecimentos técnicos, como, por exemplo, planejamento, objetivos e projetos. A autora enfatiza, no entanto, que o domínio do conhecimento pedagógico do conteúdo de didática deveria corresponder às exigências fundamentais da formação docente, visto que é

[...] importante que todo docente conheça a epistemologia, os métodos de investigação e a história da disciplina que ministra, visto que o processo de aprendizagem necessita que o aluno interiorize os diversos modos de pensar e investigar o conteúdo apresentado pelo professor. (CRUZ, 2011, p. 70 - 71).

Por outro lado, os conteúdos específicos do currículo do ensino fundamental estão praticamente ausentes das matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia. Deste modo, Cruz (2011) aclama que “[...] é indispensável enfatizar e trabalhar esses conteúdos nos cursos de Pedagogia, no intuito de que os alunos realmente adquiram conhecimentos necessários para atuar nas séries iniciais” (CRUZ, 2011, p. 67)”, conduzindo a uma formação inadequada dos docentes, interferindo e comprometendo a aprendizagem dos alunos.

Cruz (2011) concluiu que a formação profissional de professores para as séries iniciais do ensino fundamental necessita passar por reformulações, com o intuito de garantir aos futuros profissionais o domínio dos conhecimentos que irão ensinar às crianças das séries iniciais do ensino fundamental, de modo que esses conhecimentos estejam articulados com as metodologias de ensino.

Gonçalves (2011), na sua argumentação, serviu-se do suporte teórico de estudiosos como Pimenta e Anastasiou (2002), Tardif (2002, 2005), Imbernón (2000), Nóvoa (1995), Cunha (2002), Gauthier (1998), Schon (1995) para trazer a sua pesquisa desenvolvida em uma instituição particular- Universidade de Goiás.

Analisando a matriz curricular do curso de Pedagogia da instituição pesquisada, a autora constatou que esta contempla o disposto das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), indicando a preocupação de formação para a docência, incluindo as disciplinas de Didática, de Fundamentos e Métodos da Educação Infantil, e das áreas de conhecimento trabalhadas nos anos iniciais do ensino fundamental.

Privilegia, porém, pouco as disciplinas voltadas para a habilitação em ambientes não escolares, uma vez que, “[...] apenas uma disciplina, trabalhada nos dois últimos semestres do curso menciona os ambientes não escolares: a disciplina de Gestão Educacional na Organização Escolar e Não Escolar.” (GONÇALVES, 2011, p. 73-74).

Gonçalves (2011) constatou, ainda, que a prática pedagógica inicia-se no segundo período do curso, o que possibilita a relação teoria e prática, segundo a preocupação do Projeto Pedagógico. Entretanto, consoante à autora, os interlocutores da pesquisa mostraram insatisfação no concernente à formação prática proporcionada pelo curso de Pedagogia, considerando necessária, pois “[...] não basta o conhecimento teórico para uma atuação profissional competente, nem uma larga experiência prática, sem uma teoria que a fundamente”. (GONÇALVES, 2011, p 77).

Relativamente aos saberes considerados necessários ao exercício da profissão, Gonçalves (2011), com suporte em Gauthier (1998), Tardif (2002, 2005) e Pimenta (2002, 2005), para avaliar os mais diversificados saberes incorporados a uma prática pedagógica condizente com as exigências do que é hoje imposto aos profissionais do ensino, considera importante que o docente tenha domínio dos conhecimentos teóricos, pois é “[...] o saber teórico que permite agir com segurança, tomando decisões não pelo senso comum, mas com o conhecimento que sua formação profissional lhe confere”. (GONÇALVES, 2011, p. 82).

A autora constata que a maioria dos interlocutores da pesquisa já havia desenvolvido os seus saberes pedagógicos antes da licenciatura, servindo-se das disciplinas do curso para fortalecerem as experiências vividas durante o exercício profissional anterior à graduação, pelo que é preciso valorizar a experiência prévia dos professores, possibilitando, inclusive, a reflexão sobre sua prática docente.

No que se refere à disciplina Didática, Gonçalves (2011) constata que é trabalhada apenas no terceiro e quarto semestre do curso, abordando somente as questões gerais da didática, enquanto os conhecimentos específicos são tratados nas disciplinas curriculares da educação fundamental, chamando atenção para o fato de que o conhecimento didático do conteúdo permite ao professor pensar em formas mais apropriadas e diversificadas de representações do conteúdo.

Outra questão avaliada durante a pesquisa refere-se aos saberes e habilidades relacionadas às estratégias e às dinâmicas de aula. Gonçalves (2011) frisa a importância das estratégias de ensino, como meio de colocar na “[...] prática seu planejamento, sem deixar de lado a flexibilidade necessária para enfrentar as situações diversas que acontecem em sala de aula” (GONÇALVES, 2011, p. 88), uma vez que os saberes docentes se manifestam, tornam-se reais, por meio da troca das estratégias de ensino.

Assim, para “[...] desenvolver os saberes e habilidades relacionados às estratégias de ensino e dinâmicas de aula é necessária a interação com colegas de profissão, onde as experiências podem ser compartilhadas.” (GONÇALVES, 2011 p. 89).

O conhecimento do campo curricular da atuação do futuro docente foi outra variável analisada por meio de questionários aplicados aos discentes do curso de Pedagogia, onde todos evidenciaram possuir conhecimentos sobre a organização das disciplinas da educação básica. Por outro lado, a autora realça a noção de que o professor deve ter um amplo conhecimento da realidade que seus alunos estão inseridos, valorizar suas histórias de vida, sua bagagem sócio-histórica e cultural.

A última categoria analisada foi a opinião dos discentes sobre o curso, em que os futuros docentes manifestam as expectativas que não foram atingidas, destacando, sobretudo, o distanciamento entre a teoria e a prática, uma vez que o curso não se encontra voltado para a realidade das salas de aula, o que contradiz seu projeto pedagógico, cujo objetivo é proporcionar uma qualificação adequada para ação e intervenção pedagógica eficaz nos processos de ensino-aprendizagem na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Gonçalves (2011) conclui que a formação do pedagogo com o foco voltado para a docência, também, foi manifestada na satisfação dos discentes do curso, pois este propicia aos seus acadêmicos uma formação condizente com a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais. Porém, observam-se lacunas nessa formação, entre as quais a questão do planejamento, a fraca articulação entre a teoria e a prática e a distante da realidade da sala de aula. Nesse sentido, a autora destaca a importância do conhecimento teórico-científico na formação de qualquer profissional, ressaltando a relevância da relação teórico-prática na formação do pedagogo, para que se possa ter um profissional crítico-reflexivo esperado.

Na sua dissertação, Nascimento (2011) analisa os saberes constituídos durante o processo de formação inicial no curso de Pedagogia, bem como os saberes da formação inicial, mobilizados e articulados, como eixo orientador da prática pedagógica dos pedagogos dos anos iniciais do ensino fundamental. Para isso, a autora organizou e contextualizou as informações em três eixos temáticos: formação inicial, prática pedagógica e saberes docentes.

Nascimento (2011) apoiou-se nos teóricos como: Contreras (2002), Pimenta (2002, 2009), Gauthier et al. (2006), Giroux (1997), Tardif (2000, 2006, 2007), Guimarães (2004), Nóvoa (1997), Schön (2000), Libâneo (1999), Freire (1996), Sacristán (1998), Saviani (2003, 2008), Zabalza (2004), para analisar as informações obtidas de entrevistas, observação e filmagens das aulas.

A primeira categoria foi dividida por Nascimento (2011) em três subeixos: *concepção de formação inicial, marcas da formação da inicial e importância da formação inicial para a prática pedagógica*.

Da observação, filmagens de aulas e entrevistas aos pedagogos da pesquisa, todos revelaram que a formação inicial é fundamental para o profissional que trabalha na docência; entretanto, as impressões reveladas na pesquisa confirmam que é limitada, em princípios e concepções, tendo como base a teoria em detrimento da prática, com exceção de alguns professores, cujas práticas pedagógicas buscam incentivar a reflexão, o que estabelece o

discurso, pois incentivam a leitura, valorizando os conteúdos não de forma técnica, mas contextualizados.

As palavras e as filmagens das aulas revelaram, na prática, a fragilidade de sua formação e a necessidade de o curso passar por reestruturações que se fundamentam na valorização e articulação entre a teoria e a prática, para que se possa formar um pedagogo mais bem preparado para atuar na complexidade do atual contexto social.

Relativamente à segunda categoria, *prática pedagógica*, de acordo com as entrevistas, filmagens e observações das aulas, Nascimento (2011) constata que esta poderia ser mais bem direcionada, “[...] se esses pedagogos tivessem recebido uma formação inicial mais consolidada nos fundamentos e teorias da educação.” (NASCIMENTO, 2011, p. 122). Para isso, a autora subdividiu esse eixo de análise em três subcategorias: *Perspectiva da Prática Pedagógica*, *Revelações sobre a prática pedagógica* e *Desafios e dificuldades da prática pedagógica*.

De acordo com Nascimento (2011), as práticas pedagógicas estão permeadas pelas características do enfoque prático artesanal e do enfoque técnico-academicista, notando tendências para o desenvolvimento do enfoque reflexivo, “[...] quando os pedagogos se apresentam dispostos a participar da construção de um projeto de pesquisa, grupos de estudos, planejamento, [...] e outros, tendo como objetivo refletir sobre as próprias práticas educacionais e buscar melhores condições de trabalho.” (NASCIMENTO, 2011, p. 129).

Consoante a Nascimento (2011), porém, ao refletirem e avaliarem as suas práticas pedagógicas e outras atividades na escola, os pedagogos não especificaram de forma clara e objetiva as dimensões metodológicas, didáticas, conteúdos e interação do professor como os alunos, pelo que “[...] a formação inicial deve ser analisada tendo como princípio o contexto das práticas pedagógicas, não pode ser descontextualizada ou distanciada da reflexão crítica sobre a realidade educativa.” (NASCIMENTO, 2011, p. 132).

O autor ressalta que, de modo geral, os interlocutores apontaram os problemas que dificultam o trabalho do professor dos anos iniciais, como: o número de alunos por sala, as condições de infraestrutura, a compreensão clara sobre seu trabalho em que a prática se distancia da teoria, as concepções sobre o papel da escola, questões salariais, carreira profissional, falta de valorização, dificuldades com as metodologias de como melhor lidar com a inclusão social de alunos com deficiência na escola dita “regular”, visto que a formação inicial não favoreceu a vivência da teoria e prática pedagógicas direcionadas para a educação especial. Nascimento (2011).

Concernente à última categoria, *Saberes docentes*, o autor subdividiu essa categoria em três subcategorias: os saberes docentes da formação inicial; saberes da formação inicial mobilizados na prática pedagógica e os saberes da formação inicial como eixo orientador e reflexivo.

Nascimento (2011) refere que, na formação inicial, os pedagogos entram em contato com as Ciências da Educação e os conhecimentos adquiridos se transformam em saberes que serão modificados e reconstituídos durante a experiência profissional, passando a constituir um elemento integrante de fundamental importância na gestão pedagógicas.

Não obstante haver indicação de que a formação inicial não dá conta dos desafios inerentes ao trabalho do professor, há o reconhecimento de que a formação possibilita o acesso aos saberes da profissão, pelo que

Os conhecimentos que os pedagogos têm sobre sua profissão são oriundos da formação inicial das disciplinas estudadas e do estágio e da experiência pedagógica do envolvimento com a prática através de colegas e professores. [...] Durante a docência, os pedagogos mobilizam seus saberes teóricos e práticos. (NASCIMENTO, 2011, p. 145).

Mesmo, porém, contribuindo com a formação e com o processo de desenvolvimento profissional dos pedagogos que trabalham nos anos iniciais, o curso de Pedagogia deve ser mais bem estruturado, de forma que a universidade também possa fazer o acompanhamento da formação oferecida, pois eles irão trabalhar em complexas situações, em que os desafios impostos nem sempre encontram soluções imediatas (NASCIMENTO, 2011).

O autor conclui que, o CESC/UEMA precisa formar pedagogos sensibilizados com os problemas dos anos iniciais do ensino fundamental e que estejam motivados para desenvolver um trabalho que valorize a aprendizagem e a interação dos alunos.

O quadro 5, explicita de forma sintética os problemas abordados, bem como os objetivos que propositaram as respectivas investigações nas respectivas dissertações.

Quadro 5 - Síntese das análises das dissertações mapeadas, segundo autores, ano, título, problemas e objetivos gerais.

Autores/ Ano	Temas	Problemas	Objetivos
CRUZ (2011)	A formação profissional específica nos cursos de licenciatura em pedagogia: a apropriação de saberes para a docência.	Os problemas da educação relacionados ao fracasso escolar: alunos mal-alfabetizados, péssimos índices educacionais e em que medida o trabalho dos professores estava relacionado a esses problemas.	Saber se o ensino de didática, dos fundamentos e metodologias específicas e dos conteúdos estão colaborando para a eficiente apropriação de saberes docentes no processo formativo e, em consequência, a uma sólida aprendizagem escolar das crianças.
GONÇALVES (2011)	O curso de Pedagogia e a formação de docentes para os anos iniciais do Ensino Fundamental.	Pretende-se responder ao seguinte questionamento: O curso de Pedagogia da UniEvangélica tem propiciado aos futuros educadores o desenvolvimento dos saberes e habilidades necessários ao desempenho da atividade docente?	Avaliar se o curso de Pedagogia da UniEvangélica tem propiciado aos seus acadêmicos uma formação sólida, isto é, com os saberes e habilidades necessários para que o professor possa ter uma atuação pedagógica competente.
NASCIMENTO (2011)	Os saberes da formação inicial do pedagogo dos anos iniciais do ensino fundamental [manuscrito]: experiências nas escolas públicas municipais de Caxias – MA	Que saberes da formação inicial o pedagogo dos anos iniciais mobiliza na sistematização do eixo orientador de suas práticas pedagógicas?	Analisar os saberes docentes da formação inicial mobilizados pelos pedagogos na elaboração do eixo orientador e reflexivo de sua prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental.

Fonte: elaborado pelo autor

Todas as dissertações de mestrado encontradas e examinadas versam, com maior ou menor amplitude, sobre a nossa temática, pois objetivaram investigar como os processos formativos desenvolvidos nos cursos de Pedagogia proporcionam aos alunos, futuros docentes, a apropriação e a elaboração dos saberes e habilidades didático-pedagógicos necessários à prática do magistério nas séries iniciais do ensino fundamental nos cursos de Pedagogia (CRUZ; GONÇALVES; NASCIMENTO, 2011), pelo que o nosso estudo dará continuidade às discussões sobre a problemática, mediante uma nova perspectiva, novas fontes, interlocutores e metodologias da pesquisa, de modo a contribuir para a produção de

conhecimentos úteis para o exercício da docência na educação básica e no sistema ensino-aprendizagem no geral.

Da análise das dissertações, constatamos que há preocupações com os imprescindíveis saberes que servem de auxílio para uma mediação pedagógica adequada ao ofício do professor nos anos iniciais do ensino fundamental, que, também, são apreensões de muitos estudiosos, entre os quais Nóvoa (1995), ao enfatizar que a formação deve perspectivar e estimular o desenvolvimento profissional, e uma perspectiva crítico-reflexiva sobre o projeto formativo, a fim de despertar nos futuros docentes o sentimento de pensamento autônomo que propicia o desenvolvimento da investigação sobre as práticas educativas.

3.1.2 Formação inicial de professores e saberes docentes: o que explicitam os estudos publicados em periódicos do Brasil?

Os periódicos mapeados e examinados realçam que há lacunas da formação inicial de professores, uma vez que a organização e o desenvolvimento dos cursos dão mais ênfase à teoria do que à prática, o que, segundo os autores dos artigos, forma profissionais do magistério com habilidades e competências limitadas para o exercício da sua profissão.

Na compreensão de Mello (2000), a formação inicial de professores para atuar na educação básica deve levar em conta os princípios pedagógicos estabelecidos nas normas curriculares nacionais, como também os planos curriculares e os projetos pedagógicos dos sistemas públicos e privados, e das próprias escolas, uma vez que isto estimula o surgimento de vários modelos de formação de professores, com maior adequação às necessidades e características das regiões e dos alunos.

Os cursos de formação inicial devem ensejar a transição didática dos conteúdos e das práticas do ensino, o que permite a elaboração de competência de um saber fazer sólido, teórico, prático e criativo e dialoga com realidade. Assim a prática deve ocorrer desde o início do curso, de forma orientada. (MELLO, 2000).

Em 2008, os autores Grigoli e Lima pesquisaram sobre a problemática da formação de professores relacionada com os seus desempenhos profissionais, analisando as concepções que os professores da escola municipal de Campo Grande (MS) têm sobre a formação inicial, relativamente à construção dos saberes e habilidades necessários à prática do magistério adequada. Com isso, os autores concluíram ser necessário repensar a formação universitária, no sentido de possibilitar que futuros professores constituam um repertório de

conhecimentos baseados nos saberes profissionais fundamentais necessários para o exercício do magistério. (GRIGOLLI, LIMA, 2008).

Sarti (2009) desenvolveu as suas reflexões com os estudantes do curso de Pedagogia da UNESP, da cidade de Rio Claro. Sarti (2009) objetivou no seu artigo analisar as formas de socialização e incorporação de saberes e habilidades necessárias ao início do magistério.

Para a autora, conceber momentos da formação docente pondo em relevo a existência de uma cultura profissional específica do magistério, o papel dos professores na produção de saberes sobre o ensino e, também, a centralidade assumida pelo cotidiano da profissão docente e pela vida escolar na formação dos professores, oferece embasamento a uma proposta de formação inicial de professores (SARTI, 2009).

Santos (2012) traz a sua contribuição com a relação entre os saberes oriundos da formação inicial (acadêmico-profissional) e a prática docente, sob a ótica das bolsistas, desde o Projeto de Iniciação à Docência do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, por meio do mapeamento e análise dos diários de campo dessas bolsistas futuras professoras.

Ela considera que narrativas constituem importante procedimento processual de formação de professores, na medida em que escrever os relatos proporciona reelaboração de experiências de modo reflexivo, o que permite a estruturação de novos significados, de contrastes com os saberes, concluindo que a observação, tematização e problematização da experiência são processos articulados e inerentes à prática docente, pelo que devem ser ensejados durante a formação inicial do professor (SANTOS, 2012).

Para Cunha (2013), a percepção da perspectiva processual de formação docente proporciona a compreensão dos contornos do papel docente, ressaltando que refletir a respeito da formação de professores exige que se recorra à pesquisa, à prática de formação e ao próprio significado do papel do professor na sociedade. Com isso, a autora objetivou analisar as produções acadêmicas que relatam sobre a temática.

O quadro 6 demonstra os problemas abordados, bem como os objetivos que propositaram as respectivas investigações nos artigos apresentados nos periódicos.

Quadro 6 - Síntese das análises dos artigos publicados nos periódicos, segundo autores, ano, título do artigo e objetivos gerais.

Autores/Ano	Temas	Objetivos
Mello (2000)	Formação Inicial de Professores para a Educação Básica uma (re)visão radical	Contribuir para a necessária mudança no conteúdo e desenho da educação superior de professores para a educação básica.
Grigoli e Lima (2008)	A visão dos professores sobre a formação inicial na construção dos saberes da docência	Analisar a concepção dos professores sobre o lugar da formação inicial na construção de seus saberes docentes.
Sarti (2009)	Parceria intergeracional e formação docente.	Focalizar o potencial formativo da parceria intergeracional na formação docente - inicial.
Santos (2012)	Formação Inicial e Prática Docente: Percepções de Futuras Professoras.	Identificar a relação entre os saberes oriundos da formação inicial (acadêmico-profissional) e a prática docente, sob a ótica das bolsistas.
Cunha (2013)	O tema da formação de professores: Trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação.	Mapear e estudar as tendências teórico-práticas que marcaram a compreensão da docência no Brasil, preferencialmente no período que se inicia na segunda metade do século XX. Formação de professores no Brasil, em uma perspectiva processual.

Fonte: elaborado pelo autor

Esses artigos aproximam-se da nossa intenção de pesquisa, pois versam sobre os processos que propiciam aos acadêmicos, futuros professores a mobilização e a constituição de saberes e habilidades necessárias para intervenção didático-pedagógica na educação básica. São também preocupações de estudiosos, pois Tardif (2007) enfatiza que a formação teórica, específica, que o futuro professor adquire na universidade, deve constituir o pilar central do processo de ensino-aprendizagem no momento de sua atuação.

Por outro lado, Nóvoa (1995) ressalta que o melhor lugar para aprender a lecionar é a própria escola, pelo que é necessária a valorização prática pedagógica durante o processo formativo, uma vez que é no cotidiano da sala de aula que o professor realmente forma e constrói saberes, habilidades e valores não transmitidos teoricamente, mas imprescindíveis para nortear a atuação do docente na sala de aula.

3.1.3 Formação de professores e saberes docentes: o que explicitam os estudos publicados nos Encontros da ANPED?

A formação de professores e os saberes docentes constituídos nos cursos de pedagogia foram também temas de muitos artigos apresentados na reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, ANPED.

Mizukami e Nono (2001) trazem nos seus estudos, a problemática da contribuição dos cursos de formação inicial na aquisição de conhecimentos pelos futuros professores para atuação em sala de aula. As autoras objetivaram investigar, por meio do uso de casos de ensino, conhecimentos relacionados à aprendizagem profissional da docência, evidenciados pelas professoras das séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil, bem como as contribuições do uso de casos de ensino na apreensão e no desenvolvimento do conhecimento profissional de futuras professoras.

Seguindo cronologicamente, Borges (2003) indaga sobre a problemática da formação, as tarefas, o trabalho cotidiano e a identidade dos docentes das séries finais da Educação Básica, com o intuito de compreender como componentes disciplinares se integram ao trabalho dos professores e marcam suas concepções sobre os próprios saberes profissionais.

O trabalho de Almeida e Biajone (2007) analisa as implicações e repercussões das pesquisas acerca do *knowledge base* para a formação inicial de professores, uma vez que as pesquisas acerca do *knowledge base* têm como finalidade identificar um repertório de conhecimentos do ensino que serviriam para a elaboração de programas de formação de professores.

Mendes (2012), utilizando como campo de investigação uma escola pública da rede municipal de Curitiba e o curso Pedagogia ofertado pelas universidades da cidade capital paranaense, aborda a problemática da formação dos professores no curso de Pedagogia quanto à relação entre a universidade e a escola de educação básica, especificamente os dos anos iniciais do ensino fundamental, analisando a analogia que pode existir entre a formação do professor no curso de Pedagogia e a escola básica, anos iniciais do ensino fundamental, de modo a indicar que prioridades são destacadas nestes dois campos, o de formação e o de atuação profissional.

Cartaxo (2013), com lócus da pesquisa em sete universidades localizadas nas regiões Sul, Sudeste e Nordeste do Brasil, e também *sites* dos cursos de licenciatura das universidades públicas do Brasil, analisou a articulação dos cursos de licenciaturas, com os anos iniciais da Educação Básica, tendo em vista fornecer subsídios para o campo da

formação de professores que atenda essa demanda e, com isso, a autora pretendia compreender o processo de ensino numa perspectiva de totalidade e superação das rupturas entre os níveis de ensino, bem como pensar a formação do professor para a docência na educação básica. Assim, no quadro 7, são indicados os problemas abordados, bem como os objetivos que propositaram as investigações dos artigos apresentados na ANPED.

Quadro 7 - Síntese das análises dos artigos publicados nas Reuniões Anuais de ANPED, segundo autores, ano, título do artigo e objetivos gerais.

Autores/Ano	Temas	Objetivos
Mizukami & Nono (2001)	Aprendendo e ensinar: futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental e casos de ensino	Conhecer a contribuição dos cursos de formação inicial na aquisição de conhecimentos para atuação em sala de aula
Borges (2003)	Os saberes do professor da educação básica e seus componentes disciplinares	Compreender como diferentes componentes disciplinares se integram ao trabalho dos professores e marcam suas concepções sobre os seus próprios saberes profissionais
Almeida & Biajone (2007)	Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação	Discutir as implicações e representações das pesquisas acerca do <i>knowlwdge</i> base para a formação inicial de professores.
Mendes (2012)	A relação entre a formação do professor no Curso de Pedagogia e a educação básica	Analisar a relação entre a formação do professor no Curso de Pedagogia e a escola básica, anos iniciais do ensino fundamental de modo a indicar que prioridades são destacadas nesses dois campos, o de formação e o de atuação profissional.
Cartaxo (2013)	A Articulação dos Cursos de licenciatura com os anos iniciais da educação básica	Analisar a articulação dos cursos de licenciaturas, com os anos iniciais da Educação Básica tendo em vista fornecer subsídios para o campo da formação de professores que atenda essa demanda.

Fonte: elaborado pelo autor

3.1.4 Formação inicial de professores e saberes docentes nas produções mapeadas: uma análise que evidencia os caminhos e as contribuições.

As leituras e análises das produções mapeadas demonstraram que a temática *Formação de Professores das Séries Iniciais da Educação Básica: Saberes Docentes no Brasil e em Cabo Verde* constitui assunto interessante para a realidade cabo-verdiana, uma vez que estudos dessa natureza são ainda incipientes em Cabo Verde, quanto mais, quando se referem a pesquisas relativas às especificidades como saberes docentes. Por outro lado, as

investigações examinadas revelaram que há lacunas nos processos de formação docente no Brasil, relativamente a constituições de competências tidas como necessárias para o exercício do magistério, pelo que também para realidade brasileira, esta terá muita importância.

Ao contrário do nosso país, onde não encontramos nenhum trabalho, na realidade acadêmica brasileira, temas que aproximam da nossa temática são abordados nos mais diversos espaços acadêmicos, tomam quase sempre os mesmos sujeitos de pesquisas (estudantes do último semestre do curso de Pedagogia, docentes da disciplina Didática e das disciplinas específicas, bem como professores em pleno exercício da docência) e uma grande diversidade de *locus* de pesquisa, desde escolas da educação básica às universidades, o que distancia um pouco da nossa pretensão investigativa, pois, além dos docentes egressos dos cursos, também foram sujeitos da pesquisa os diretores dos centros da educação. E, por outro lado, foram *locus* da pesquisa duas instituições universitárias.

Do mapeamento e exame das dissertações e dos artigos nos permitiram reflexões, que, juntamente com as contribuições dos nossos colegas da turma de doutorado de 2014, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UECE, que foram importantes para a delimitação do nosso objeto de investigação, uma vez que, antes da realização do EQ, a sua definição era obscura, queríamos abarcar diversas dimensões dentro do campo de formação de professores. Não tínhamos um foco de análise bem delineado, pelo que carecia de um redimensionamento, a fim de os resultados da pesquisa contribuírem para o estado do conhecimento. Assim, nossa pesquisa tomou como matriz fundante a mobilização e apropriação dos saberes docentes necessários para o exercício da profissão do magistério adequada na educação básica.

Concernente à metodologia de investigação, as dissertações e os artigos analisados desenvolveram os seus estudos mediante a abordagem qualitativa, e quase sempre fizeram uso dos mesmos interlocutores, alunos e, sobretudo, professores da educação básica, o que, entretanto, corresponde a uma das aproximações deste estudo, pois são os interlocutores da nossa pesquisa os egressos dos dois cursos em análise, que por estarem exercendo ofícios relacionados com a melhoria do exercício do magistério e da qualidade do ensino, em particular, e da educação em geral. Supomos que estes estão capacitados para estabelecerem uma relação comparativa entre os saberes profissionais adquiridos na formação inicial, com os quais foram construídos no decorrer da realização da prática pedagógicas nas suas salas, o que possibilita a compreensão da forma como os dois processos formativos vêm sendo efetivados, e desvendar as possíveis causas das lacunas existentes na qualificação profissional dos docentes, uma vez que, praticamente, todos os estudos analisados relataram

que existem lacunas na formação inicial de professores, pelo que, ao tê-los como fontes da pesquisa, nos permite compreender a dimensão do problema a partir das narrativas e sentidos daqueles que diariamente lidam com o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Por outro lado, por se tratar de uma pesquisa histórica comparada, diferentemente de todas as perspectivas mapeadas e analisadas, ressaltamos, mais uma vez, a nossa singularidade e as nossas contribuições para a compreensão de questões relacionadas com a constituição de saberes docentes para o exercício do magistério, pois acreditamos que o desenvolvimento da investigação sob esta perspectiva “[...] permite trazer à luz problemas e aspectos que, de outra forma, passariam despercebidos ou seriam negligenciados.” (BARROS, 2014, p. 157). Todos os achados, no entanto, recorreram também à análise documental para averiguar se as normas legais proporcionam formação de professores com saberes e habilidades que a eles permitem o exercício do magistério, o que também corresponde às nossas pretensões investigativas.

Da análise das 13 produções acadêmicas, praticamente todas fundamentaram os seus argumentos em Pimenta (1996, 1998); Gauthier (1998); Giroux (1997); Tardif (2002, 2005); Guimarães (2002); Nóvoa (1995, 1997), Freire (1996); Sacristán (1998); Pimenta e Anastasiou (2002); entre outros. Estes, juntamente com Formosinho (2005) e Therrien (1995), constituíram o nosso principal arcabouço teórico para fundamento das nossas análises, pois o que pretendemos averiguar com a nossa pesquisa são também concepções defendidas por esses pesquisadores, uma vez que, de acordo com as perspectivas deles, a formação inicial de professores deve se desenvolver sob os fundamentos da articulação entre a teoria e a prática, de modo que os futuros profissionais do magistério tenham a oportunidade de “[...] construir e reconstruir o conhecimento ensinando e aprendendo com a vida, com os livros, com a instituição, com o trabalho, com as pessoas, com os cursos que frequenta, com a própria história” (LIMA; SALES, 2002, p.41), aprendendo a ser professor, desempenhando o papel de educador, analisando e refletindo e compartilhando sobre o desempenho profissional. Com isso, as ações pedagógicas desenvolvidas nesses procedimentos formativos devem incrementar não apenas os conteúdos científicos das disciplinas, como também seus saberes pedagógicos, o que facilita a apropriação de saberes que os habilitem a contextualizar e a problematizar o processo de ensino-aprendizagem.

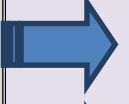
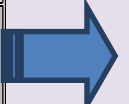
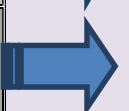
Assim, nossa investigação dará continuidade aos debates sobre a mobilização e apropriação dos saberes nos cursos de formação de professores para a educação básica, por meio de estudo histórico comparado, que, de acordo com as produções acadêmicas

inventariadas, ainda não foram realizados, trazendo, assim, novos argumentos científicos para esse campo de investigação.

Notamos na realização do EQ, que todos os trabalhos acadêmicos mapeados e examinados atribuem uma relevância significativa à formação inicial de professores para a qualificação de um profissional docente com saberes necessários para o exercício do magistério na educação básica. Assim, não apenas por serem categorias de análise utilizadas na maioria das produções científicas examinadas, os descritores formação inicial de professores e saberes docentes da formação inicial vieram a se confirmar como categorias de análise para este projeto de tese.

Por outro lado, a realização do EQ determinou o aparecimento da terceira categoria, a prática pedagógica da formação inicial, pois, sendo a nossa pretensão averiguar como os egressos dos dois cursos constituíram os seus saberes para a prática pedagógica na educação básica, entendemos que é de fundamental importância analisar como estes professores aprenderam com as práticas dos seus formadores e com os exercícios práticos da docência que tiveram a oportunidade de exercer durante a formação inicial.

Quadro 8 - Relativo às nossas categorias de análises.

Categorias		Subcategorias
Formação de professores		Concepção da formação inicial
		Importância da formação inicial na construção de saberes docentes
Saberes docentes		Concepção sobre saberes docentes construídos na formação inicial
		Os saberes da formação inicial
Prática pedagógica		Importância da prática pedagógica na formação inicial
		Prática pedagógica da formação inicial como espaço de construção de saberes

Fonte: elaborado pelo autor

Portanto, podemos afirmar que as produções analisadas nos fizeram vislumbrar outras perspectivas sobre o nosso objeto de pesquisa, a nossa metodologia de investigação, as nossas bases teóricas, o que nos fez focar, sempre mais, naquilo que constituía a nossa pretensão investigativa e, sobretudo, nos permitiu determinar e confirmar os elementos significativos que servirão de base para a elaboração do nosso quadro conceitual (formação inicial de professores, saberes docentes da formação inicial e prática pedagógica na formação inicial), muito embora reconheçamos que a definição de uma ou outra categoria de análise

pode acontecer no decorrer da pesquisa, isto é, aquelas que surgem na prática, para complementar as definidas das teorias nas descrições e explicações gerais.

3.1.5 Pedagogia e pedagogos

Durante muitos anos, por razões, até agora desconhecidas, muitos dos profissionais da educação, inclusive de muitos pedagogos, a Pedagogia esteve exclusivamente ligada ao ato de ensinar, reduzindo a sua dimensão simplesmente à docência, e o pedagogo à pessoa que ensina algo a alguém. Pois, do mesmo modo, nessa altura, o conceito da educação era restrito, uma vez que, toda a ação educativa resumia-se, tão somente, à realização de atividades formais reservadas ao âmbito escolar, onde, a forma, o modo de fazer e ensinar, isto é, a metodologia correspondia ao pedagógico, pelo que, todo o ofício de ensinar, seria o trabalho pedagógico. Nesta perspectiva, o Curso de Pedagogia correspondia meramente ao curso de formar professores.

Porém, atendendo às exigências da sociedade contemporânea, marcadas por traços característicos da competitividade, motivada pela globalização econômica, foram estabelecidas novas parcerias entre a educação e a sociedade. Como consequência, houve ampliação na concepção de educação, onde o ato educativo deixou de restringir-se apenas ao âmbito escolar, o que diversificou as operações educacionais, e do próprio ato pedagógico, que passa a abranger relações mais amplas entre o indivíduo e o meio humano, social, físico, ecológico, cultural, econômico (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999). Com isso, ocorrem mudança e desenvolvimento na percepção sobre a Pedagogia, e ação pedagógica, que segundo Libâneo (2001), “[...] perpassa toda a sociedade, extrapolando o âmbito escolar formal, abrangendo esferas mais amplas da educação informal e não formal, criando formas de educação paralela, desfazendo praticamente todos os nós que separavam escola e sociedade.” (LIBÂNEO, 2001, p. 5).

Ora, se a educação envolve processos formativos que se desenvolvem desde a vida familiar, convivência na sociedade, nas organizações cívicas e culturais, no trabalho, nas escolas e nas academias; a Pedagogia e o pedagógico não devem limitar-se ao ensino e a sua respectiva metodologia, pois a própria essência da educação em si, ultrapassa as ações instrutivas das escolas. Embora, a Pedagogia cuida do ato educativo da criança numa escola e das metodologias do ensino, ela tem uma relevância mais abrangente. É, antes de tudo, um campo científico. É nesta perspectiva que Libâneo (2001), postula a Pedagogia como

[...] campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação – do ato educativo, da prática educativa como componente integrante da atividade humana, como fato da vida social, inerente ao conjunto dos processos sociais. Não há sociedade sem práticas educativas. Pedagogia diz respeito a uma reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo. (LIBÂNEO, 2001, p. 6).

Tendo em consideração as palavras do autor, o campo educativo é amplo, diversificado, podendo ocorrer em diferentes lugares e de distintas peculiaridades, o que significa que é inapropriada a redução da educação ao simples ato de ensino. Assim, sendo a educação e o ato educativo objeto de estudo da Pedagogia, é também incorreto relacioná-la apenas com as práticas escolares e metodologias de ensino, pois conceitualmente ela ficaria incompleta, por desvinculá-la do domínio investigativo e reduzi-la apenas à docência.

Assim, sendo a educação, o ato e a prática educativa, uma atividade humana que se desenvolve numa sociedade, a Pedagogia, para atingir as suas finalidades, procura contribuições em outras ciências, como a Psicologia, Filosofia, Sociologia entre outras, que têm, também, a educação como seus objetos de estudo. Sendo assim, segundo Franco, Libâneo e Pimenta (2011),

[...] a Pedagogia é a ciência que tem por objeto a educação humana nas várias modalidades em que se manifesta na prática social. Trata-se, pois, da ciência da educação que investiga a natureza do fenômeno educativo, os conteúdos e os métodos da Educação, os procedimentos investigativos. (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p. 60).

Portanto, ela extrapola o âmbito escolar, uma vez que, o processo educativo pode ocorrer, na família, no trabalho, na fábrica, na rua, como fruto de socialização, internalização de habilidade, atitudes, valores, saberes, que promove o desenvolvimento integral do indivíduo construído culturalmente por meio de diferentes contextos.

A compreensão das questões relacionadas com a Pedagogia e a sua respectiva cientificidade tem sido objeto de estudo de muitos pesquisadores entre eles (Franco 2003, 2011; Libâneo 1999, 2001, 2011; Pimenta 1998, 2011). Todos a consideraram como Ciência da Educação, e não a única que tem a educação como objeto de estudo. Outras ciências como a Psicologia, a Filosofia, a Sociologia, e a Economia, entre outras, para além de ocupar dos seus próprios objetos de investigação, também podem se tratar das ocorrências educacionais, abordando-as, porém, sob as suas perspectivas conceituais e metodológicas, mas, cujos resultados das investigações são importantes para a compreensão dos problemas dos processos educativos. Entretanto, apenas a Pedagogia “[...] pode postular o educativo propriamente dito e ser ciência integradora dos aportes das demais áreas. O que não quer

dizer, todavia, que ela, por isso, possa ocupar lugar hierarquicamente superior às demais” (LIBÂNEO, 2001). Sendo assim, segundo o mesmo autor

A pedagogia, com isso, é um campo de estudos com identidade e problemáticas próprias. Seu campo compreende os elementos da ação educativa e sua contextualização, tais como o aluno enquanto sujeito do processo de socialização e aprendizagem, os agentes de formação (inclusive a escola e o professor), as situações concretas em que se dão os processos formativos (inclusive o ensino), o saber como objeto de transmissão/assimilação, o contexto socioinstitucional das instituições (inclusive as escolas e salas de aula). Resumidamente, o objetivo do pedagógico se configura na relação entre os elementos da prática educativa: o sujeito que se educa, o educador, o saber e os contextos em que ocorrem. (LIBÂNEO, 2001, p. 10).

Embora sendo a Pedagogia a única que aborda especificamente essas problemáticas, e ser ela a integrar as perspectivas parciais dos estudos das outras ciências a partir de uma aproximação nítida, relativa a um determinado problema educacional, isso não quer dizer que ela tem a legitimidade de reclamar uma posição hierarquicamente transcendente em relação às outras ciências.

A partir dos aportes teóricos e dos resultados dos estudos das outras ciências, a Pedagogia investiga as realidades educativas em transformação para explicitar objetivos e processos de intervenção metodológica e organizativa referentes à transmissão/assimilação de saberes e modos de ação (LIBÂNEO, 2001). A Pedagogia é Ciência da Educação, pois o seu objeto específico de investigação é a educação, e para compreender o fenômeno educativo na globalidade recorre dos conhecimentos e dos estudos investigativos sobre a educação das diferentes ciências.

Porém, apesar das interpretações das ocorrências educativas a partir dos seus objetivos específicos de investigação dessas ciências contribuírem para a compressão das realidades educativas, a Pedagogia não pode reduzir ao campo conceitual de uma ou de outra ciência e nem na associação conceitual das demais ciências da educação, de modo a não perder a sua identidade e autonomia epistêmica, uma vez que ela tem a sua acepção epistemológica, como ciência da prática social da educação, que orienta e produz na prática do educador, o que lhe diferencia das demais Ciências da Educação.

Diferentemente das demais ciências da educação, a pedagogia é a ciência da prática. [...] Ela não se constrói como discurso sobre a educação, mas a partir da prática dos educadores tomada como referência para a construção de saberes, no confronto com os saberes teóricos. [...] O objeto/problema da pedagogia é a educação enquanto prática social. Daí seu caráter específico que a diferencia das demais (ciências da educação), que é o de uma ciência prática – parte da prática e a ela se dirige. A problemática educativa e sua superação constituem o ponto central de referência para a investigação. (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p.256)

Atendendo às palavras dos dois autores, a Pedagogia contempla uma interpretação muito ampla, pois ocupa de todo processo educativo, da prática educativa desenvolvida numa sociedade, das metodologias orientadoras dos atos de ensino, isto é, ela guia toda a atividade educativa e a problemática da educação na sua plenitude histórica. Coloca a educação no centro da sua essência como prática social, que requer uma ciência prática, que toma a prática, a problemática educativa e sua respetiva suplantação como seu campo investigativo de referência, de modo a construir um saber ancorado a uma abordagem crítico-emancipatório que integra a intencionalidade do trabalho docente, a sua formação e a sua autonomia como sujeito da práxis.

É nesta perspectiva que Franco (2003), considera a práxis educativa como objeto de estudo da Pedagogia como Ciência da Educação, pois para a autora esta ciência deve “[...] oferecer as condições para que o educador, em processo da prática educativa, saiba perceber os condicionantes de sua situação, refletir criticamente sobre eles, saber agir com autonomia [...]” (FRANCO, 2003, p.90). Isto é,

Como ciência, espera-se que a Pedagogia organize fundamentos, métodos e ações para retirar da práxis a teoria implícita e científicá-la *a posteriori*, juntamente com seus protagonistas, dentro de uma ação crítica pautada na responsabilidade social de uma prática pedagógica. Essa ação requer a autonomia do olhar pedagógico, mas carece de todos os saberes “explicativos” de outras ciências. (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p.66)

Nesta perspectiva, segundo os autores, a Pedagogia como ciência, deve transformar o senso comum pedagógico, a arte intuitiva presente na práxis, em atos científicos, sob a luz de valores educacionais, garantidos como relevantes socialmente em uma comunidade social, de modo, a superar a dualidade inicial entre ser arte ou ciência da educação para ser a ciência que transforma a arte da educação, o saber fazer prático intuitivo em ação educativa científica, planejada e intencional. Neste sentido, a práxis pedagógica, como ação científica da Pedagogia sobre a práxis educacional, corresponde ao objeto a ser pesquisado, uma vez que, ela faz funcionar a realidade pedagógica, transformando-a e por ela também transformada.

As decorrentes exigências da sociedade contemporânea, bem como a dimensão da educação, do ato educativo e, conseqüentemente, do campo de atuação da Pedagogia, faz-se necessário à existência de um profissional da educação dinâmico, inovador, compreensivo, cujo profissionalismo ultrapassa a sala de aula e o âmbito escolar, abrangendo as esferas mais

amplas da educação informal e não formal¹⁹, onde o seu fazer pedagógico se configura na essência da humanização dos seus aprendentes historicamente situados, de modo a proporcionar-lhes o desenvolvimento cultural que lhes permitem assegurar os saberes e as competências essenciais para responderem as imposições da contemporaneidade, cujas demandas educacionais ultrapassam os confins formais dos sistemas regulares dos educandários.

Efetivamente, para esse profissional da educação, a Pedagogia é uma ciência, e não uma arte²⁰, uma orientação para efetivação das atividades educativas, pelo que não se deve reduzi-lo à docência, pois, para além do magistério, este é também um cientista da educação, que investiga as problemáticas do fenómeno educativo, pelo que se faz necessário conceituá-lo e definir os seus respectivos campos de atuação. Segundo Libâneo (2001), o pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetiva a formação humana previamente definida em sua contextualização histórica, de modo que, tem amplo campo de atuações.

Porém, as finalidades dos seus ofícios correspondem à criação de condições favoráveis ao desenvolvimento dos processos cognitivos, pois podem realizar estudos e investigações úteis ao aperfeiçoamento instrutivo, facultando saberes que os permitem planejar, orientar, pesquisar, supervisionar, acompanhar, auxiliar, liderar, cooperar e analisar, os processos educacionais, a fim de propiciar aos aprendentes a sua harmonização e transformação do ambiente escolar e à sociedade em que vivem.

Portanto, podem atuar tanto na docência, como na organização de sistemas, unidades, projetos de experiências escolares e não escolares, na investigação dos problemas educacionais, produzindo e difundindo conhecimentos científicos do campo pedagógico, nas empresas, nas áreas emergentes, nos mais diversos serviços sociais entre outros.

Pedagogo não significa apenas ser professor, embora ambos tivessem os mesmos objetivos: a educação. Os dois são diferentes, pois, enquanto este último corresponde a um profissional que faz uso dos seus conhecimentos didáticos para a estruturação, facilitação e mediação pedagógica, de modo que as matérias ensinadas podem ser apropriadas pelos seus

¹⁹ Educação formal é aquela que se realiza através de atividades de ensino, e que se caracteriza, por ser intencional de produzir aprendizagem de conteúdos valiosos, enquanto que a educação informal, também denominada de não formal é caracterizada por não ser intencional ou organizada, mas casual e empírica, exercida a partir das vivências, de modo espontâneo.

²⁰ Esta afirmação se relaciona com o fato de que durante muito tempo a Pedagogia foi vista como arte de ensinar, enquanto, que ela ultrapassa a dimensão ensino.

aprendentes, o primeiro é o responsável pelo processo educativo, é o que facilita a transformação da informação em saber por meio de uma prática relacional e da ação do professor na sala de aula, organizando situações pedagógicas para o aprendente, ou seja, formas de comunicação que favoreçam a aprendizagem dos alunos, atendendo as diferentes situações controversas que aparecem no exercício profissional, por isso, os seus saberes são mais abrangentes do que os utilizados para a sala de aula.

O pedagogo corresponde, assim, a um profissional especialista em educação, capaz de produzir, fortalecer e disseminar conhecimentos científicos do domínio educacional. Para isso, é necessário que estes tenham capacidades e saberes que lhe permitam atuar em diferentes setores ligados à prática educativa, pelo que, precisa estar sempre preparado para responder, com mestria e criatividade, as vicissitudes educativas, decorrentes das discrepâncias sociais, históricas, econômicas e culturais que caracterizam a sociedade pedagógica da contemporaneidade.

Conforme explicita Libâneo (2011), este profissional corresponde a todos que

[...] exercem atividades do magistério em qualquer lugar e, também, os que trabalham em meios de comunicação, formadores de pessoal nas empresas, animadores culturais e desportivos, produtores culturais, etc. [...] em sentido estrito, os professores e os pedagogos [...] (LIBÂNEO, 2011, p. 65).

Na verdade, as frequentes mutações da contemporaneidade, demandam à sociedade e à educação, exigências que extrapolam os limites institucionais das escolas, o que faz do pedagogo um profissional que pode atuar em diversos campos da prática educativa, relacionadas com a organização, transmissão e apropriação de conhecimentos, com vista ao desenvolvimento das aptidões cognitivas, que permitem aos seres humanos produzirem novos saberes, perícias, virtudes e condutas, que lhes permitem suplantar as exigências derivados das tais metamorfoses.

Referente a essas áreas de ações, Rodrigues (2013) escreve que estes podem intervir nas escolas e os nos sistemas escolares; nos movimentos sociais; nas diversas mídias, incluindo o campo editorial; nas áreas da saúde; nas empresas; nos sindicatos e noutros que se fizerem necessários, desenvolvendo funções de formulação e gestão de políticas educacionais; organização e gestão de sistemas de ensino e de escolas; planejamento, coordenação, execução e avaliação de programas e projetos educacionais, relativos às diferentes faixas etárias (criança, jovens, adultos, terceira idade); formação de professores; assistência pedagógico-didática a professores e alunos; avaliação educacional; pedagogia empresarial; animação cultural; produção e comunicação nas mídias; produção e difusão do conhecimento

científico e tecnológico do campo educacional e outros campos de atividade educacional, inclusive os não escolares.

Essas grandes diversidades de áreas de atuações, bem como as exigências das frequentes alterações da sociedade contemporânea, exigem dos pedagogos os necessários saberes pedagógicos para poderem exercer essas funções que, segundo Libâneo (2004), podem ocorrer “[...] em lugares, institucionalizados ou não, sob várias modalidades;” (LIBÂNEO, 2004, p. 26).

Deste modo, esses educadores precisam de um procedimento formativo que os propiciem apropriação de sabedorias, que lhes permitem fazer frente aos desafios da contemporaneidade, marcados por intensas transformações, como a internacionalização da economia e as inovações tecnológicas em vários campos da ciência, levando a mudança no perfil de vários profissionais, afetando os sistemas de ensino, sobretudo aqueles que atuam diretamente com o processo de disseminação dos conhecimentos educativos.

Assim, atendendo às diversidades das incumbências requeridas a estes profissionais, faz-se necessário a diversificação das atividades pedagógicas nos seus processos formativos. É nesta perspectiva que os currículos dos atuais cursos de Pedagogia demonstram essa grande variedade de campos de atuação e de solicitação dos pedagogos, ao contemplarem disciplinas, cujos conteúdos se relacionam com apropriação de saberes, que os permitem investigar as vicissitudes sociais e suas causas, facultando-lhes sapiência para exercer as suas funções para além dos ambientes institucionais das escolas.

Sem excluir a possibilidade dos pedagogos exercerem a docência, historicamente os cursos de Pedagogia têm funcionado quase na exclusividade de formar profissionais do ensino em detrimento dos da educação, de um modo mais geral, pois em determinados períodos o curso de Pedagogia foi reduzido simplesmente ao curso de formação de professores, isto é, “[...] significando, cada vez mais, a preparação metodológica do professor e, cada vez menos, campo de investigação sistemática da realidade educativa.” (LIBÂNEO, 1998, p. 126). Isto é,

[...] a ciência pedagógica foi sendo considerada como a ciência da organização da instrução educativa, numa configuração que se pode denominar *técnico-científica* e, diga-se, sua mais forte e talvez consensual representação, sua atuação foi se tornando instrumental, tecnicista, tecnológica. Distanciou-se dos sentidos da intencionalidade da prática e centrou-se no que Carr (1996) denomina de tecnologia da prática, utilizando-se do conceito de *poiesis* para expressar um saber fazer não reflexivo que destrói a imanência da intelegibilidade da *práxis*, impedindo a interpretação dessas práticas e a possibilidade de integrar sujeito e ação, ampliando os vácuos decorrentes da não articulação de teorias com as práticas referentes. (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p.63).

Em consequência, o processo formativo assumia-se apenas um caráter preparatório, reprodutivista, burocrática, tecnicista; sem uma reflexão sobre a prática e a sua respetiva relação com a teoria, sendo, portanto, desvinculado do domínio investigativo e da produção de saberes pedagógicos, indispensáveis para a prática educativa.

Entretanto, as diretrizes a serem seguidas devem ser outras. Não se pode ignorar as ações docentes, nem se deve continuar a seguir as mesmas orientações. Os programas de qualificações profissionais devem ter a prática e a pesquisa, como cerne de referência para acarear os seus estudos e construir os conhecimentos úteis à educação, de modo a preparar os profissionais da educação para os seus múltiplos campos de atuações, pelo que, para responder as demandas teóricas, metodológicas e legais, os Cursos de Pedagogia devem se orientar por propósitos, princípios, epistemologias, e, sobretudo, pela reflexão e pesquisa sobre a ação prática, de modo a proporcionar a apropriação dos saberes pedagógicos, pois para o exercício da docência, não basta conhecer as matérias específicas, mas são necessários os saberes didáticos e pedagógicos, que segundo Pimenta (1996), “[...] só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora” (PIMENTA, 1996, p. 82).

Hoje, em decorrência das exigências que a sociedade contemporânea impõe à educação e a seus profissionais, os processos formativos destes, devem lhes propiciar uma participação ativa na sua qualificação profissional, de modo a compreender e a apreender os saberes necessários à sua realização profissional – saberes pedagógicos, o que lhes habilitam a pesquisarem frequentemente as suas próprias ações educativas, e em um procedimento regular de constatare construção e reconstrução de conhecimentos, construir os seus saberes-fazer pedagógicos, úteis à prática pedagógica. Ou seja, um processo formativo “[...] capazes de desenvolverem as competências e habilidades para que os professores investiguem a própria atividade docente e a partir dela, constituam os seus saber-fazer docentes, em um processo contínuo de construção de novos saberes”. (PIMENTA, 2006, p. 35)

Esses saberes pedagógicos podem colaborar com a prática, sobretudo, se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca. Sendo assim, a teoria dependente da prática por esta ser anterior. Porém, essa dependência longe de implicar uma contraposição absoluta em relação à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela, decorrentes de uma investigação sistemática por parte dos profissionais da educação sobre as suas práticas, com a contribuição das teorias pedagógicas (PIMENTA, 1996).

Neste sentido, faz-se necessário que durante os processos formativos, os futuros profissionais da educação tenham oportunidade em desenvolverem conhecimentos, habilidade, atitudes e valores, que os estimulem a construir regularmente os seus saberes-

fazerem, a partir da ação, por meio da utilização frequente dos conhecimentos teóricos da educação, incrementando as predisposições para pesquisar as suas próprias práticas, para transformar, ressignificar e construir os seus saberes-fazerem pedagógicos.

O ato educativo corresponde a um processo de relação do outro com o outro, cuja visão do mundo nem sempre são coincidentes. Sendo assim, é imprescindível que durante o processo de formação inicial, os profissionais da educação desenvolvam capacidades de relacionamento com os seus aprendentes, bem como a capacidade de motivá-los face ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, pelo que, é indispensável uma articulação entre as realidades escolares e formativas, que respondam as contrariedades decorrentes do exercício do ato educativo, em objeção aos programas de qualificação de bases racionalistas tecnicistas, disciplinares empiristas, onde prevalece a transposição dos conteúdos específicos das áreas curriculares.

3.1.6 Formação inicial de professores e saberes docentes necessários para a prática pedagógica na educação básica

[...] esses saberes da experiência que se caracterizam por serem originados na prática cotidiana da profissão, sendo validados pela mesma, podem refletir tanto a dimensão da razão instrumental que implica num saber-fazer ou saber-agir tais como habilidades e técnicas que orientam a postura do sujeito, como a dimensão da razão interativa que permite supor, julgar, decidir, modificar e adaptar de acordo com os condicionamentos de situações complexas. (TERRIEN, 1995, p. 3)

Neste ponto, abordamos as questões relacionadas com a formação inicial de professores e procedimentos teóricos que facilitam a constituição de saberes docentes tidos como necessários para a prática pedagógica na educação básica.

Assim, versamos sobre as diversas concepções de formação de professores acerca dos saberes docentes elaborados na formação inicial e sobre a prática pedagógica na formação inicial como espaço de mobilização e apropriação de saberes, habilidades e atitudes que orientam a atitude do sujeito, como a dimensão da razão interativa que permite supor, julgar, decidir, modificar e adaptar de acordo com os condicionamentos de situações complexas, consoante está na epígrafe (TERRIEN, 1995).

Sendo o enfoque deste estudo a formação inicial de professores e constituição de saberes necessários para a prática pedagógica na educação básica, consideramos importante abordar os elementos que fundamentam o quadro explicativo desta pesquisa, pois a realização

do EQ determinou as categorias de análise que nos possibilita responder aos questionamentos e objetivos definidos para esta investigação.

3.2 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Atualmente, o exercício do magistério compartilhado com as exigências da sociedade contemporânea, é foco de muitos debates e frequentes pesquisas de investigadores diversos da área da educação, como Alarcão (2001); Franco (2008); Nóvoa, (1995); Shön (2000), Tardif (1991, 2002, 2006) Garcia (1999), Pimenta (1999, 2000), Lima (2002, 2012), Gauthier (2008), entre outros, com vista a responder às demandas das recorrentes mutações sociais e, sobretudo, compreender e redimensionar os imperativos da prática pedagógica para um melhor desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Assim, atendendo a essas mudanças/emergências grifamos um questionamento importante de Tardif (2011), quando interroga sobre “[...] o lugar da docência entre essas transformações” (TARDIF, 2011, p. 5), que, na nossa concepção, requer um profissional qualificado, com saberes, habilidades e atitudes para fazer frente às exigências impostas à educação e ao exercício do magistério, o que implica um processo condizente com as aspirações da contemporaneidade.

Hoje, praticamente, já é consensual a noção de que os procedimentos formativos baseados na racionalidade técnica de instrumentalizar cada docente de teorias já produzidas pelos especialistas, com vista a sua reprodução mnemônica na sala de aula, estão ultrapassados, pois a nova maneira de pensar da sociedade contemporânea determinou novas configurações e outras imposições no fazer pedagógico dos profissionais do magistério, em que as escolas se alicerçam o papel de “[...] organizar contextos de aprendizagem, exigentes e estimulantes, [...], que favoreçam o cultivo de atitudes saudáveis e o desabrochar das competências de cada um com vista ao desenvolvimento [...]” (ALARCÃO, 2001, p. 11), o que permite aos alunos fazerem suas “leituras do mundo²¹”. Assim, acreditamos que os discentes formados por escolas com essa visão

[...] estarão mais bem preparados para demonstrar resistência e capacidade de superação diante das dificuldades e para viver criticamente o cotidiano. Habilitados a refletir, terão motivações para continuar a aprender e para investigar, [...], reagirão melhor em face de mudança e do risco que caracteriza uma sociedade em profunda transformação. (ALARCÃO, 2001, p. 11).

²¹ Termo utilizado por Paulo Freire – Abertura do Congresso Brasileiro de Leitura em Campinas, novembro de 1981

Nesta perspectiva, o papel do professor e, consequentemente, os seus processos de formação são influenciados. Isto é, segundo Franco (2008, p. 113), a “formação de professores tem passado por um difícil processo para se adequar às mudanças na representação social do professor [...]” (FRANCO, 2008, p. 113), pois, atendendo à concepção desse “novo aluno”, os programas de qualificação profissional dos docentes lhes devem proporcionar constituição de uma atitude crítica, que contrasta com a própria ação educativa e compartilha saberes, habilidades e atitudes, com vista a uma realização profissional formadora.

Com efeito, entendemos ser necessário analisar a etimologia da palavra formação, cuja origem formar, de procedência latina *formare*, apela para uma profunda transformação na pessoa, configurando-se nos saberes, saber-fazer e saber-ser, o que engloba, entre outras dimensões, a de desenvolvimento pessoal, o que quer dizer que todos os sujeitos em processos formativos devem estar implicados nas suas ações de qualificação profissional (FABRE, 1995), pelo que, segundo (NÓVOA, 1995), ela deve ser entendida não só como atividade de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados e precisos, mas também como ação vital da pessoa em formação.

Tendo em vista as contemplações proferidas por Michel Fabre (1995) e António Nóvoa (1995), só existirá realmente formação se houver transformação da pessoa, o que só é possível se o indivíduo estiver motivado e comprometido com esse projeto de qualificação profissional, isto é, não deve pertencer ao seu meio exterior, mas sim algo que é dele, e que ele sente que faz parte dele e com o qual estabelece relações na constituição de saberes, habilidades e atitudes necessárias a uma realização profissional, sentindo “[...] sujeitos e agentes da formação e não meros objetos.” (CANÁRIO, 1991, p. 83), pois Nóvoa (2010), nos ensina que

A formação pertence exclusivamente a quem se forma. É evidente que toda a gente depende de apoios exteriores que ajudam, estimulam e inspiram os percursos individuais: a formação é um espaço de socialização e está marcada pelos contextos institucionais, profissionais, socioculturais e económicos, em que cada indivíduo vive. (NÓVOA, 2010, p. 172).

De tal modo, a formação não pode ser considerada como processo desligada da realidade social em que ocorre, onde apenas se dá a constituição individual de competências profissionais para o exercício da profissão, mas sim um procedimento “[...] progressivo e gradual dirigido a orientar o educando para que encaixe os seus conhecimentos segundo

indicadores referentes a exigências científicas, profissionais, etc.” (CURRÁS; DOSIL, 2001, p. 299).

De maneira geral, podemos dizer que há várias concepções de formação. Para esta temática de investigação, no entanto, entendemos que o conceito proferido por De La Torre e Barrios (2002) é ideal, pois, para os autores formação é “[...] ajudar a tomar consciência das próprias actuações e melhorá-las [...]” (DE LA TORRE BARRIOS, 2002, p. 14), isto é, deve proporcionar à pessoa em formação possibilidades de experimentar e construir saberes, habilidades e atitudes que lhes permitem refletir sobre o seu fazer profissional, de forma a desenvolver convicções de que as práticas devem ser contrastadas e redimensionadas constantemente, tendo em vista um bom desempenho do seu ofício.

Assim, consideramos que há duas acepções do conceito de formação: uma que entendemos ser ampla, correspondente à formação integral da pessoa, isto é, uma formação durante toda a vida, implicando sua maturação interna e as aprendizagens decorrentes das experiências proporcionadas, e uma significação mais restrita, que considera as ações de qualificação como um projeto profissional, visando à aquisição e/ou aperfeiçoamento de saberes, habilidades e atitudes, tendo em vista o desenvolvimento profissional do cidadão. Neste sentido, Michel Fabre (1995), considera que

[...] a formação pode ser equacionada como um paradigma tecnológico de adaptação ao posto de trabalho, procura-se a identificação a um modelo e a produção de cópias conformes; ou, ao contrário, é o paradigma biológico que domina e o que se procura, então, é a adaptação supletiva de um sujeito a uma realidade em mudança. (FABRE, 1995, p. 29).

A formação de professores deve ser entendida como algo permanente de formar (dar forma), de conceber um profissional qualificado de saberes, habilidades e atitudes essenciais para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, que inicia quando o futuro profissional do magistério tenha acesso à sua primeira titulação para o ofício, que consideramos como sendo a etapa inicial de uma longa qualificação científica, didático-pedagógica, que manterá por toda a carreira docente. Consoante a Garcia (1999), entretanto, a formação de professores corresponde a uma

[...] área do conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (GARCIA, 1999, p. 26).

Nesta perspectiva, os processos formativos devem proporcionar aos docentes não só a elaboração de saberes, habilidades e atitudes tidas como essenciais para o exercício do magistério, mas, também, desenvolvimento de comportamentos investigativos que lhes permitem interrogar, sempre que necessário, os conhecimentos específicos do seu fazer pedagógico, o que lhes concede as possibilidades de refletirem sobre suas práticas, produzindo conhecimentos imprescindíveis para suas realizações profissionais.

Assim sendo, o conceito de formação de professores pode ser identificado como processo de desenvolvimento permanente do docente, fazendo com que a formação inicial, continuada e especializada, signifique momentos diferentes de um só desenvolvimento de saberes, de habilidades e de atitudes profissionais, com vista a responderem às exigências decorrentes do exercício da sua profissão, mediante constantes ações formativas que permitem ampliar as competências científicas, didáticas e pedagógicas adquiridas na formação inicial.

Neste sentido, a formação de professores deve ter como finalidade a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem e da organização escolar, por via de permanentes articulações entre os conhecimentos acadêmicos e disciplinares com os processos formativos, isto é, por intermédio de uma combinação constante entre a teoria e a prática, o que propicia frequentes reflexões sobre o fazer pedagógico e consequentes mudanças, inovações e desenvolvimento no ato de ensinar.

O exercício da profissão docente requer sempre perícias e competências que só podem ser constituídas no quadro de uma qualificação profissional de elevado nível científico, didático e pedagógico, que incide na aquisição dos saberes, habilidades e atitudes, sobretudo no saber, e no saber-fazer, ou seja, o que os professores devem compartilhar com os seus alunos e na elaboração de saberes, habilidades e atitudes suscetíveis de serem acionadas para que esse diálogo seja eficaz, sendo, portanto, uma formação de caráter científico, didático-pedagógico, que conflui também sobre os conhecimentos disciplinares e técnicas de mediação pedagógica adequada.

Nesta óptica, consideramos importante a formação inicial, não apenas pela certificação de aptidões necessárias para a docência, mas porque é nesta etapa que se inicia a sistematização desses saberes, habilidades e atitudes, que, por conseguinte, determinam as aprendizagens de grande parte das competências profissionais que propiciaram a composição dos outros saberes que serão construídos no decorrer do exercício da profissão.

Por corresponder a um processo formativo circunscrito a uma idealização despreocupada com a dinâmica que o exercício da docência acarreta, porém, consideramo-la incompleta para um exercício de magistério adequado, uma vez que uma realização profissional suscita sempre uma movimentação dinâmica entre saberes, habilidades e atitudes dos docentes, levando-os a refletirem sobre as suas práticas, nos contextos concretos da sala de aula, o que propicia a reconsideração e modificação das concepções anteriormente elaboradas e, conseqüentemente, a criação do seu conhecimento científico-pedagógico.

Efetivamente, há várias concepções sobre formação inicial de professores. Segundo Borges (2010), “É a formação primeira, aquela que habilita profissionalmente, que permite a inserção no campo profissional da docência da educação básica, assegurada pela respectiva titulação legal.” (BORGES, 2010, p. 53). Isto é, corresponde ao momento procedimental de aquisição, preparação e desenvolvimento de saberes, habilidades e atitudes, tendo em vista um ótimo desempenho e realização profissional numa escola e conseqüentemente numa comunidade, representando um período de socialização inicial da profissão, preparação sistemática, organizada e de certificação para o exercício do magistério, pois é imprescindível que todos aqueles que se preparam para exercer a docência demonstrem que desenvolveram ou tenham oportunidade de desenvolver, de modo sólido e íntegro, as competências previstas para o ingresso no sistema de ensino, o que só é possível nesta etapa de titulação legal. É neste sentido que Estrela (2002), considera como sendo

“[...] o início, institucionalmente enquadrado e formal, de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada.” (ESTRELA, 2002, p. 8).

Por outro lado, Formosinho (2009), acha a formação inicial um momento privilegiado de preparação e de desenvolvimento profissional ao longo de toda carreira docente, por meio do qual os professores aprendam e desenvolvam as competências científicas, didáticas e pedagógicas necessárias para a educação básica, pelo que deve ser considerado como o primeiro de muitos ciclos de uma longa caminhada de formação, que tem que ser aprimorado frequentemente.

Estas concepções de formação inicial de professores revelaram um cruzamento problemático de ordem político, filosófico, histórico, científico e técnico. Neste sentido, Estrela (2002, p. 18), defende o argumento de que

[...] a formação de professores é um problema político, pois formar professores para uma determinada escola que exerce determinadas funções dentro de uma sociedade

concreta, portadora de um passado e de um ideal de futuro e que, por isso, assinala ao cidadão determinados papéis dentro da polis, para o desempenho dos quais deve ser educado. Correlativamente são assinalados, implícita ou explicitamente os principais papéis que o professor deve desempenhar para garantir a prossecução dos objetivos do sistema. (ESTRELA, 2002, p. 18).

Realmente, a formação inicial está sempre ligada com modelos de função docente e concepção de ensino. As instituições responsáveis pela qualificação dos docentes, com maior ou menor autonomia, procuram preparar os professores para desempenhar a profissão no quadro dos princípios, orientações e ambições da sociedade e do seu sistema educativo, traduzidas por normas legais e planos curriculares pedagógicos.

Estrela (2002, p. 18), todavia, enfatiza ainda que a formação é também

[...] um problema filosófico porque toda a educação e toda a formação de educadores remetem para um determinado conceito de ser humano e das suas relações com o mundo e, histórico porque envolve representações e valorações do passado com o qual se pretende estabelecer continuidade ou rupturas e envolve antecipações do futuro. (ESTRELA, 2002, p. 18).

Na verdade, constata-se que a maioria dos programas e processos de formação docentes revela que foram intensamente influenciados pelo paradigma da racionalidade técnica, com linguagem do positivismo, marcado por ideias de certezas e de verdades, em que os professores eram vistos meramente como transmissores de conhecimentos, de programas previamente elaborados por outrem, os “especialistas”, em que o desenvolvimento dos profissionais do magistério era muito limitado, negligenciado ou até mesmo esquecido. Isto é, um modelo formativo:

[...] não somente ideológico e epistemológico, é também um modelo institucionalizado através de todo o sistema de práticas e de carreiras universitárias. Por exemplo, a pesquisa, formação e a prática constituem, nesse modelo, três polos separados: os pesquisadores produzem conhecimentos que são em seguida transmitidos no momento da formação e finalmente aplicados na prática. (TARDIF, 2002, p. 271).

Nesse sentido, o principal propósito de formação inicial de professores é proporcionar aquisições de conhecimentos que lhes permitam a certificação de uma determinada competência, o que é importante, pois nenhum profissional pode incrementar instruções de saberes nos quais é leigo, nem constituição de conceitos que a ele são incógnitos, tampouco emancipação que não consegue edificar.

Ora, o que se constata é que a maioria dos programas e processos de formação inicial de professores idealiza um determinado professor, o detentor do conhecimento, isto é, dos “[...] saberes-mestres, que já não existem mais. [...] Os mestres não possuem mais

saberes-mestres [...] saber alguma coisa não é mais suficiente, é preciso saber ensinar.” (TARDIF, 2002, p. 43-44).

Assim, os programas de formação inicial de professores não devem apenas servir de certificação de competências e saberes científicos dos que pretendem ingressar na educação básica, mas também há de proporcionar aos professores certa capacidade investigativa e crítica competente. Isso possibilita uma frequente reflexão sobre o seu desempenho, não só como docente de uma escola, mas como elemento pertencente a uma determinada sociedade, que espera dele respostas firmes para os problemas advenientes das permanentes mutações sociais, de forma a participar no seu desenvolvimento profissional, resolvendo de forma adequada e metódica os problemas decorrentes do exercício do magistério, o que permite apreender e aprimorar os saberes, habilidades e atitudes profissionais.

Hoje, é necessário que, quando se pensa na formação inicial de professores, se discorra, sobretudo, em fazer um planeamento preventivo que reflita, retifique e incorpore novos modelos de programas de qualificação dos profissionais do magistério, evitando o aumento do número de educadores “desajustados”, que, embora possam ter domínio sobre os conhecimentos a compartilhar com os discentes, não possuem ideias precisas do como estruturá-los e torná-los acessíveis aos alunos. É fundamental que esse momento formativo dote os docentes de saberes (conhecimentos) científicos constituintes das disciplinas escolares, mas também deve muni-los de saberes e de habilidades necessárias para uma mediação pedagógica adequada, e há de armá-los de atitudes, para refletirem e interrogarem frequentemente sobre as suas práticas, isto é, “[...] a habituar os alunos – os futuros professores – à prática profissional dos professores de profissão e a fazer deles práticos ‘reflexivos’.” (TARDIF, 2002, p. 288).

Assim, segundo Nóvoa (1995), a formação inicial deverá permitir ao futuro docente

Identificar a si próprio como professor e aos estilos de ensino que é capaz de utilizar, estudando o clima da turma e os efeitos que os referidos estilos produzem nos alunos.

Ser capaz de identificar os problemas de organização do trabalho na sala de aula, com vista a torná-lo produtivo.

Ser capaz de resolver problemas decorrentes das atividades de ensino-aprendizagem, procurando tornar acessíveis os conteúdos de ensino à cada um dos seus alunos. (NÓVOA, 1995, p. 119).

Constata-se, na realidade atual, é que os sucessivos programas de formação inicial de professores mostrem tendência a ignorar o desenvolvimento pessoal dos formandos ao

confundir sistematicamente, ‘formar’ com ‘formar-se’, esquecendo que as realidades são diferentes e que as atividades letivas, na maioria das vezes, não coincidem com as dinâmicas de formação, sem uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de tomada de decisão dia a dia. (NÓVOA, 1995), pois, segundo Nóvoa (2007):

A formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente. Por isso, tenho defendido, há muitos anos, a necessidade de uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas. (NÓVOA, 2007, p. 14).

Isso quer dizer que os sucessivos programas de formação inicial de professores nem sempre garantem a articulação entre as necessidades das escolas e os projetos de formação, sem uma relação entre a teoria e a prática, que permitem aos docentes desenvolverem as habilidades que lhes possibilitem pesquisar sobre os conhecimentos da sua profissão, como também atitudes de questionarem sobre os seus fazeres pedagógicos, pois a maioria dos empreendimentos formativos é concebida à margem da realidade das escolas e das sociedades, sem levarem em consideração as necessidades das escolas e dos profissionais do magistério. Neste prisma, Giroux (1997) acentua que “Os programas de educação de professores poucas vezes estimulam os futuros professores a assumirem seriamente o papel do intelectual que trabalha no interesse de uma visão de emancipação” (GIROUX, 1997, p. 198).

Na verdade, verifica-se que, ainda, muitos dos programas de formação de professor prosseguem com procedimentos tradicionais, disciplinares e aplicacionistas, observando-se uma dissociação dos procedimentos formativos em relação à prática cotidiana, ausência de atividades que enfatizam a elaboração e apropriação de saberes, habilidades e atitudes que só são mobilizados mediante o exercício da prática e da pesquisa, que, após a transformação, passam a incorporar os elementos da identidade dos docentes e elementos importantes nos seus exercícios profissionais e nas decisões didático-pedagógicas a serem tomadas na sala de aula (THERRIEN, 1995).

É pertinente que os atuais programas de formação inicial de professores sejam concebidos e desenvolvidos sobre a premissa do desenvolvimento profissional docente, mediante uma atitude formativa articulada entre a ciência e a prática, entre o ensino e a pesquisa, com vista à qualificação de um profissional autônomo, responsável, com as

competências teóricas e práticas que os tornem capazes de dialogar e interrogar sobre os conteúdos a serem ensinados e a respeito dos mecanismos que devem ser acionados para o efeito. Isto é, deve proporcionar “[...] uma contínua interpenetração entre teoria e prática, a teoria vinculada aos problemas reais postos pela experiência prática e a ação prática orientada teoricamente” (LIBÂNEO, 1994, p.27), o que segundo Nóvoa (1997, p.25), “[...] deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada.” (NÓVOA, 1997, p. 25).

Nesse sentido, os discentes, futuros educadores, se sentirão estimulados, motivados, sujeitos ativos da sua formação, pois, como argumenta Freire (1996),

[...] é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (FREIRE, 1996, p. 34).

Embora não da forma como se almeja, entretanto, a formação inicial de professores revela-se em certa medida como momento importante na carreira docente, não só porque proporciona a certificação de competências que o habilita a exercer o magistério, mas, também, isto constitui como momento de sistematização de saberes necessários ao exercício profissional, por via da prática pedagógica da formação inicial.

Nesse caso, para que esse momento formativo seja significativo para os alunos, futuros profissionais do magistério, é necessário que todos os formandos tenham oportunidades de experimentar e exercer a prática pedagógica, de promover a articulação entre a teoria e a realidade da sala de aula, e, com isso, o desenvolvimento de atitudes que lhes permitem refletir e contrastar as suas ações e, sobretudo, acerca do seu processo formativo, de forma que a mobilização e apropriação dos saberes da sua profissão se alicerçam e edificam em função da sua reflexão sobre a sua própria prática, pois, como refere Freire (1996), “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (FREIRE, 1996, p. 39). Isto é, meditando, sobre a própria prática, é que se constitui como um profissional reflexivo, pesquisador, produzindo saberes e conhecimentos úteis da sua profissão.

Assim, é necessário que, durante a formação inicial de professores, tanto os professores, como os alunos, futuros docentes, tenham uma visão interativa, assente não apenas numa perspectiva teórica, mas também prática, por meio de uma relação constante

entre a teoria e a prática, entre o terreno universitário e o campo escolar, pois as universidades idealizam um projeto político-pedagógico de uma formação, mas a sua materialização só acontece na seara escolar, observando e refletindo sobre a epistemologia da prática. Neste sentido, a teoria é tão importante como a prática, pois “[...] quanto mais sólida for a teoria que orienta a prática educativa [...], mais eficaz será a atividade prática [...] Sem uma teoria sólida baseada na pesquisa e na construção do conhecimento, a prática ficará fragmentada, diante da realidade [...]”. (NASCIMENTO, 2011, p. 82-83). Nessa concepção Pimenta (1999), acentua:

O saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais. (PIMENTA, 1999, p. 24).

Nesse sentido, consideramos que os processos e os programas de formação inicial de professores devem levar em consideração os aspectos teóricos, mas articulados e problematizados em contextos concretos da ação pedagógica, da análise, vivência dos ambientes escolares, tendo em vista a valorização dos saberes práticos dos professores, que propiciem a dúvida, a interrogação e pesquisa e a própria discussão da teoria durante a realização dos cursos, o que proporciona a constituição e desenvolvimentos das habilidades e interesses pela reflexão da ação.

Entendemos, portanto, que a formação inicial de professores deve promover a qualificação de profissionais, com saberes, habilidades e atitudes, que lhes permitem articular a teoria e prática, com vista a responderem as exigências da sala de aula e da sociedade contemporânea e, sobretudo, proporcionar aos seus discentes informações que os habilitem à inserção no mundo globalizado, marcado pela competitividade e incertezas das mutações provocadas pela sociedade contemporânea.

3.3 SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Em todas as atividades profissionais, assim também o exercício do magistério requer domínios de saberes, constituintes do repertório dos conhecimentos da profissão docente, pois, o exercício da docência insere-se numa multiplicidade de situações diferenciadas, que reivindica a mobilização de habilidades, valores, meios e teorias, em ordem a uma prática pedagógica adequada. Nesse sentido, os programas e processos de formação inicial de professores devem dar ensejo a momentos de reflexões críticas sobre a docência e

acerca de ser professor, tendo em vista a constituição desses saberes, que é constituído por vários saberes de diferentes origens e matrizes incluído o da experiência e o saber fazer.

Por conseguinte, a noção sobre a docência é, no entanto, incorporada ao longo da formação pessoal e académica, isto é, no decurso da educação básica, por meio dos juízos daqueles considerados como bons ou maus professores, significando dizer que, muito antes do ingresso na formação inicial, os futuros docentes já possuem determinadas concepções sobre os saberes que a profissão do magistério exige, de modo que pretendemos, com este estudo, averiguar como os cursos de qualificação profissional possibilitam aos futuros docentes a constituição de saberes de que necessitam para a realização de prática pedagógica.

Segundo Pimenta; Anastasiou (2005)

“[...] ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares.” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 14).

Isto é, são necessários não apenas os saberes construídos ao longo do percurso académico, mas também “[...] a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatórios no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de uma situação concreta do ensino.” (GAUTHIER et al, 2006, p.28). Daí, a necessidade de se questionar, o porquê dessas multiplicidades de saberes de que os professores necessitam para a sua realização profissional?

Com certeza, o profissional do magistério necessita muito mais do que conhecimentos académicos para a sua realização profissional durante processo de ensino-aprendizagem, pois “[...] quem mergulha diariamente nesse ofício sabe muito bem que, apesar da grande importância de se conhecer a matéria, isso não é suficiente por si só;” (GAUTHIER, 2008, p. 20). É necessário um planeamento prévio das suas aulas, idealizando, as metodologias, as atividades, as avaliações condizentes com a turma, com as diversidades existentes entre os aprendizes, de modo a manter a motivação, o interesse e a disciplina da sala de aula. Pelo que, assim se justifica a multiplicidade desses saberes.

Assim, os programas e os projetos de formação inicial de professores não devem apenas proporcionar a constituição dos saberes da matéria a ser ensinada, como também deve dar ensejo a momentos de realizações práticas e reflexivas tendo em vista o desenvolvimento de competências que permitem que os futuros docentes elaborem os outros saberes, os ditos saberes da experiência. É preciso, pois, que o futuro profissional do magistério “[...] não só conheça e conheça consistentemente o campo do saber com cujos conhecimentos vai trabalhar

na escola (por exemplo, história, matemática, língua portuguesa, etc), mas também que saiba trabalhar com esse saber no ensino escolar.” (PENTEADO, 2010, p. 49).

Sendo assim, faz-se necessário realçar o fato de que durante a formação inicial de professores, é imprescindível que os futuros docentes tenham oportunidades de estabelecer os saberes referentes aos conteúdos das respectivas disciplinas, mas também tenha possibilidade de desenvolver os saberes que lhes permitem mediar a aprendizagem desses conteúdos juntos dos seus discentes, pois,

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui um conhecimento e um saber fazer proveniente na sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. (TARDIF, 2002, p. 230).

Deste modo, o exercício do magistério requer a mobilização de saberes peculiares, das mais diversas procedências, para responder às exigências impostas ao processo ensino aprendizagem, pelo que a formação inicial de professores deve privilegiar a construção dos variados saberes necessários a uma realização pedagógica, tendo em vista a formação de um profissional com conhecimento, competência e autonomia suficientes para gerir a sua prática e os seus processos formativos. Assim, as qualificações profissionais idealizadas e concebidas com base nessas reflexões devem atender às necessidades decorrentes da sua atividade docente, e, sobretudo, da problemática do saber ensinar.

Consoante Tardif (2002), porém, os programas e processos de formação de professores têm frequentemente ignorado os saberes que são constituídos em decorrência da prática pedagógica do professor, por serem modelos formativos desenvolvidos sob uma visão disciplinar, em que os futuros professores

[...] passam um certo número de anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar, para “aplicarem” esses conhecimentos. Enfim, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana. (TARDIF, 2002, p. 270).

Efetivamente, para a conjuntura educacional da sociedade contemporânea, este modelo de formação inicial de professores não é apropriado, pois não valoriza a ação pedagógica do futuro docente, nem a reflexão sobre ela. Como sabemos, o exercício da prática e a decorrente reflexividade crítica sobre a forma como desenvolvemos as nossas ações e articulamos com os diferentes intervenientes do processo ensino-aprendizagem,

propicia a constituição das nossas identidades profissionais e, conseqüentemente, agregando valores e conhecimentos da nossa profissão, o que é favorável para a mobilização e disseminação de saberes oriundos da experiência. Isto é, durante a ação pedagógica, os professores mobilizam os saberes de que necessitam para as suas satisfações profissionais. Para muitos estudiosos da área de formação docente, esses saberes e conhecimentos são expressões que possuem iguais acepções, como, por exemplo, para Gauthier, et al. (1998), que consideram o saber sinônimo de conhecimento, quando acentuam que o “ensino exige saberes, ou conhecimentos”.

Por outro lado, vários autores, entre os quais, Garcia (1999), Pimenta (2000), Perrenoud (2002), entre muitos outros, consideram que os dois conceitos são distintos, como, por exemplo, para Garcia (1999), o conhecimento se refere não apenas à área do *saber pedagógico* (conhecimentos teóricos e conceituais), como também para campos do *saber-fazer* (esquemas práticos de ensino), bem como o *saber por quê* (justificação prática).

Tardif (2002), todavia, atribui a “[...] noção de ‘saber’ um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2002, p. 60), o que segundo o autor abrange “[...] uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão relacionados [...]” (TARDIF, 2002, p. 61), com o trabalho do professor, numa sala, numa escola e numa sociedade.

Concernentes aos saberes docentes, entendemos que estes correspondem a todos os conhecimentos teóricos e experiências constituintes do dito reservatório do saber docente, que o professor deve conhecer, dominar e abastecer para realizar sua profissão de modo responsável e autônomo.

Vários são os estudiosos que se dedicam em seus estudos à problemática de saberes docentes, com destaque para Therrien (1995), Gauthier et al. (1998), Pimenta (1999), Tardif (2000, 2002, 2005), Pimenta e Anastasiou (2002), entre outros. Para efeito de análise neste trabalho, contudo, consideramos as concepções defendidas por Tardif (2002), Gauthier et al. (1998) e Pimenta (2000), muito embora reconheçamos a importância das pesquisas dos outros estudiosos que investigam sobre esta temática, trazendo contribuições valiosas para esse campo de conhecimento, cujas análises nos permitem compreender que esses saberes são elaborados na prática, para a prática pedagógica.

Ora, sabemos que a ação pedagógica requer tanto o domínio do saber do conhecimento, como também do saber de saber ensinar, pois, durante o exercício da docência, o profissional do magistério, supostamente, deve estar munido dos conhecimentos das áreas

das Ciências, bem como dos saberes, habilidades e atitudes que os habilitam fazer uso de esses conhecimentos em contextos da prática pedagógica, pelo que “[...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já construídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações.” (TARDIF, 2002, p. 36).

Isso quer dizer que essa relação dos professores com os saberes do seu ofício está fortemente atrelada às atitudes, aos conteúdos, às habilidades e às ações da prática pedagógica. Nesse sentido, a sua classificação, com coerência e significado, só é possível numa perspectiva de origens diversas, fontes variadas da sua aquisição, bem como das relações que os professores estabelecem entre os seus saberes.

Tardif (2002) define “[...] o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.” (TARDIF, 2002, p. 36), sendo construídos na interface entre o individual e o social, através da “[...] formação inicial e contínua dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares, etc.” (TARDIF, 2002, p. 60), isto é, ao longo da carreira no exercício da profissão do magistério.

O mesmo autor destaca, entretanto, que, no exercício da docência, os profissionais do magistério se encontram comprometidos com quatro tipos de saberes: os saberes da formação profissional (das Ciências da Educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares; e os saberes experienciais.

Os saberes da formação profissional (das Ciências da Educação e da ideologia pedagógica) correspondem ao “[...] conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades das ciências de educação)”. (TARDIF, 2002, p. 36). Por outro lado, o mesmo autor refere que são também saberes destinados à formação científica e erudita dos professores, durante os processos de formação inicial e continuada. Ainda fazem parte de esses saberes os de ordem pedagógica relacionados com a prática e reflexão pedagógica, cuja articulação com as Ciências da Educação, os legitima cientificamente e passa a constituir conhecimentos da formação de professores.

Com relação aos saberes disciplinares, o autor refere que são oriundos de variadas áreas científicas (Matemática, História, Literatura, etc.) e transmitidos nos cursos e departamentos universitários, independentemente das faculdades da Educação e dos cursos de formação de professores. Esses saberes emergem da sociedade por meio dos grupos sociais produtores de conhecimentos.

Os saberes curriculares correspondem aos saberes disciplinares ou programas escolares, isto é, discursos, objetivos, conteúdos, e métodos de conhecimento socialmente constituídos, que as instituições do ensino caracterizam e transmitem aos estudantes como modelos de cultura erudita e de formação.

Saberes experienciais correspondem àqueles que resultam da prática profissional dos professores, por via de situações e vivências decorrentes do exercício do magistério, da relação com os colegas e dos demais elementos da comunidade educativa e da própria sociedade, que “Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser”. (TARDIF, et al., 1991, p. 220).

Nesse sentido, consideramos de fundamental importância investigar os saberes que são constituídos durante os processos de qualificação dos profissionais do magistério. O ideal seria que todos os profissionais da docência em processos formativos tivessem oportunidades, não só de incorporar os princípios das Ciências Humanas e de Educação, isto é, os conhecimentos teóricos ou conteúdos a serem ensinados, como também incorporá-los no contexto da prática pedagógica, pois os professores não necessitam apenas de dominar os conhecimentos teóricos, mas também precisam saber ensiná-los, recorrendo a instrumentos didático-pedagógicos para o efeito, uma vez que, é no “[...] terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflitos de valores” (PIMENTA, 1999, p. 30) que os futuros professores vivenciam situações concretas, que os levam a acionar as suas capacidades de interpretação e improvisação de habilidades/estratégias para enfrentarem com segurança os problemas decorrentes do processo ensino-aprendizagem, o que o transforma em um conhecimento especializado da sua profissão, elaborado por eles.

Nessa óptica, Gauthier et al, (1998) argumentam que, perante a situação complexa, o docente deve simplesmente aplicar os seus saberes para resolver a situação, pelo que, deve deliberar, julgar e decidir com relação à ação a ser adotada, ao gesto a ser feito ou à palavra a ser pronunciada antes, durante e após o ato pedagógico.

Tardif reconhece a necessidade e a importância dos saberes das Ciências da Educação e técnicas pedagógicas, do conhecimento científico específico a ser ensinado, da forma de abordar os conhecimentos objetos de ensino e da vivência diária da profissão, muito embora ele destaque a relevância do saberes experiências entre os demais, pois este não só estabelece a junção e apropriação dos saberes que a ele é exterior, como também é o que mais contribui para a legitimação e inovação da sua profissão, pois é o saber constituído pelo próprio professor. Neste especto, Perrenoud (1993), ensina que o exercício da prática

[...] mobiliza um capital de saberes, de saber-fazer e de saber-ser que não estagnou, pelo contrário, cresce constantemente, acompanhando a experiência e, sobretudo, a reflexão sobre a experiência [...] a reflexão sobre a própria prática é, em si mesma, um motor essencial de inovação. (PERRENOUD (1993, p. 186).

Nessa mesma concepção, Nóvoa (2009) adverte para a noção de que:

“é importante estimular junto dos futuros professores e nos primeiros anos de exercício profissional, práticas de autoformação, momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional”. (NÓVOA, 2009, p. 39)

Assim sendo, entendemos que os ditos saberes experienciais são essenciais no exercício da docência, pois é com origem nesses conhecimentos que os docentes exercem uma reflexão crítica sobre o seu fazer pedagógico e desenvolvem atitudes positivas sobre a sua profissão e a sua formação.

Nesse sentido, acreditamos que os programas de formação inicial de professores devem combinar sistematicamente os elementos teóricos com situações reais, dando ênfase à prática pedagógica como atividade formadora (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999), com vistas “[...] a habituar os alunos – os futuros professores – à prática profissional dos professores de profissão e a fazer deles práticos ‘reflexivos’”. (TARDIF, 2002, p. 288).

Tardif (2002), entretanto, destaca os saberes de que os professores necessitam para o seu exercício profissional, que, embora originários de fontes diversos, todos interferem diretamente no fazer pedagógico dos docentes, pois, durante a ação educativa, os profissionais do magistério fazem uso dos seus conhecimentos pessoais relativos ao seu saber-fazer, dos programas e livros, dos saberes escolares relativos às matérias ensinadas, das experiências e elementos da sua formação, isto é, são saberes pessoais dos professores, provenientes da formação escolar anterior; da formação profissional para o magistério; dos programas e livros didáticos usados no trabalho e da própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.

O mesmo autor ainda apresenta as fontes sociais de aquisição dos respectivos saberes, que não se restringem apenas às experiências do presente, mas também às do passado, em contexto da vida pessoal, familiar e da trajetória escolar. Com isso, também, apresentou os respectivos modos de integração no trabalho docente, enfatizando que “O desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às fontes e lugares de aquisição quanto aos momentos e fases de construção.” (TARDIF, 2002, p. 68).

Constatamos que a constituição dos saberes da docência não pertence ao âmbito unitário, mas, a um construto de ordem social, que se inicia muito antes da formação inicial e, conseqüentemente, do seu ingresso na carreira docente, e prossegue durante a trajetória

profissional do professor, pelo que são também temporais, pois “[...] se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo identitário e dimensões de socialização profissional, além de fases e mudanças” (TARDIF, 2002, p. 70), porquanto, o exercício da prática é frequentemente marcado pela socialização e incorporação de saberes provenientes das “[...] ‘experiência vivida’ enquanto fonte viva de sentidos a partir da qual o próprio passado lhe possibilita esclarecer o presente e antecipar o futuro”. (TARDIF, 2002, p. 66).

São temporais porque grande parte dos conhecimentos que os professores possuem sobre o processo ensino-aprendizagem são constituídos em vários ambientes acadêmicos, tanto como aluno, como profissional da educação, por meio do desenvolvimento das suas ações de ensinar, modificando frequentemente os seus saberes, ampliando-os e reelaborando-os em contexto da ação pedagógica numa escola e numa sociedade. Para Tardif (2000), isso produz conhecimentos, saberes, crenças, representações e certezas sobre a sua prática profissional que permanecem estáveis e resistentes ao longo do tempo.

Nesse sentido, entendemos que os profissionais do magistério só se constituem, verdadeiramente como tais, à medida que incorporam no seu reservatório de saberes da sua profissão, os saberes, as habilidades e as atitudes essenciais à prática pedagógica, cuja proveniência não é apenas do campo da teoria, mas, também, do exercício da docência nos estágios supervisionados, na ação profissional, nas formações de caráter pedagógico, nos relacionamentos com os colegas, entre outros.

Nessa perspectiva, é necessário que, durante os processos, os futuros docentes tenham oportunidade de se apropriarem tanto dos saberes da teoria como dos da prática, pois, no exercício da docência, os professores devem dominar os conhecimentos, os conteúdos da matéria a ensinar, como também devem estar na posse de conhecimentos didático-pedagógicos para acionarem durante o ato de ensino, pelo que, com base nos conhecimentos teóricos, fundamentem as suas práticas, e, com suporte na prática, compreenderam a essência de toda a teoria. É neste sentido que, Tardif (2002) acentua que

[...] o saber dos professores não é o “foro íntimo” povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com os outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade. (TARDIF, 2002, p. 15).

Assim, entendemos que os saberes docentes não devem se restringir apenas aos processos mentais e cognitivos dos discentes; mas, também, à complexa relação entre

professores com os alunos, com os contextos sociais, políticos, organizacionais e humanos do seu trabalho, com as suas identidades, trajetórias e experiências profissionais, com as relações com os alunos, os colegas, os pais, os agentes educativos, etc, pois os profissionais do magistério devem “[...] conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”. (TARDIF, 2002, p. 39).

Ressaltamos, mais uma vez, ser necessário que a qualificação profissional dos futuros profissionais do magistério se desenvolva segundo o olhar integrador entre o processo e a prática, priorizando todos os saberes da profissão do ensino e, sobretudo, os saberes mobilizados na ação prática do magistério, ou seja, os saberes da experiência, que serão transformados e passarão a fazer parte do reservatório dos saberes dos professores e, conseqüentemente, elementos da prática e da decisão pedagógica, sendo, por isso, um saber original (THERRIEN, 1995), pelo que “O futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer senão a partir de seu próprio fazer” (PIMENTA, 1999, p. 26). Nessa perspectiva, Therrien (1995) ensina que

[...] esses saberes da experiência que se caracterizam por serem originados na prática cotidiana da profissão, sendo validados pela mesma, podem refletir tanto a dimensão da razão instrumental que implica num saber-fazer ou saber-agir tais como habilidades e técnicas que orientam a postura do sujeito, como a dimensão da razão interativa que permite supor, julgar, decidir, modificar e adaptar de acordo com os condicionamentos de situações complexas. (THERRIEN, 1995, p. 3).

Portanto, é fundamental que durante a formação inicial de professores, o futuro docente vivencie situações da prática pedagógica, reflita sobre a sua ação educativa, tendo em vista a mobilização de saberes de ações prática do ensino, pois é no exercício da prática da docência que são desenvolvidos “[...] saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio” (TARDIF, 2002, p. 38), o que propicia a qualificação de um profissional com a competência de classe, conhecimento do ofício, atitude reflexiva acerca do seu ensino e compreensão da sua responsabilidade no desenvolvimento da escola (GARCIA, 1999).

3.4 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Estudos desenvolvidos sobre a formação inicial de professores e saberes docentes, revelam que há um distanciamento entre os procedimentos formativos e as realidades com que os futuros docentes irão enfrentar, pois há sempre um modelo previamente definido,

concebido sob a lógica disciplinar e tecnicista, sem uma articulação entre os conhecimentos estudados nas universidades e os ambientes onde se desenvolve o processo ensino-aprendizagem. Consoante, Pimenta (2002), no entanto, aborda que a formação docente não se constitui apenas por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas por intermédio de mais cursos, mas sim por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas.

Efetivamente, a formação do docente não corresponde apenas a um simples procedimento de apropriação de diretrizes preestabelecido, muitas vezes por personalidades leigas no processo ensino-aprendizagem. Pelo contrário, a qualificação profissional para o magistério requer a dinâmica das aprendizagens e de experiências, que envolvem a constituição e reconstituição permanente dos saberes da sua profissão, que nunca devem ser desligados da realização prática do seu fazer pedagógico, pois “Os saberes da docência não podem se organizar no vazio teórico, o que lhes daria a concepção de aplicação tecnológica de fazeres”. (PIMENTA; FRANCO, 2010, p. 89).

Assim como a pluralidade de saberes para o exercício da docência, Tardif (2002) reúne três concepções fundamentais da prática educativa, “[...] a primeira, associa a prática educativa a uma arte; a segunda, a uma técnica guiada por valores; a terceira, a uma interação”. (TARDIF, 2002, p. 154).

Tardif (2002) justifica que a prática pedagógica está associada à arte porque a ação do educador corresponde à atividade de alguém que atua segundo as suas habilidades, “[...] age guiando-se por sua experiência, fonte de bons hábitos, isto é, de ‘maneiras de fazer’, de ‘truques’, de ‘maneiras de proceder’ comprovadas pelo tempo e pelos êxitos sucessivos.” (TARDIF, 2002, p. 159) Por outro lado, o autor argumenta que a concepção que associa a ação docente a uma técnica guiada por valores, se explica, pelo fato de “A prática é vista aqui como estando baseada numa ciência objetiva dos fenômenos que se prolonga por meio de ações guiadas somente pelo critério do êxito.” (TARDIF, 2002, p. 163).

Segundo essa concepção, numa sala de aula, o professor deve conhecer as normas que orientam a sua prática, sendo que estas correspondem a tudo o que não é conhecimento científico, embora interfiram na educação, como os valores, regras, regulamentos ou finalidades. Deve conhecer, também, as teorias científicas relativas à educação, à natureza da criança, às leis da aprendizagem e ao processo de ensino, guiando sua ação técnico-científica, ou seja, uma ação determinada pelo estado atual do conhecimento científico (TARDIF, 2002).

A prática pedagógica é vista como interação na terceira concepção, pois, para Tardif (2002), o exercício do magistério requer uma interação que nos leva a captar a natureza e uma consciência profundamente social do agir educativo, pois os professores, não trabalham

com coisas nem com objetos, nem mesmo com animais, mas com os seus semelhantes com os quais interagem. Nesse contexto, a ação educativa é contextualizada, pois ensinar corresponde a “[...] entrar numa sala de aula e colocar-se diante de um grupo [...] esforçando-se para estabelecer relações e desencadear com eles um processo de formação mediado por uma grande variedade de interações.” (p.167).

A prática pedagógica na formação inicial de professores constitui um momento formativo de constituição dos saberes da profissão do magistério de excelência, pois permite aos futuros docentes contextualizar os conhecimentos, os conteúdos do ensino anteriormente apreendidos, tendo em consideração o contexto da escola, as características dos educandos, o que propicia o desenvolvimento da atitude da reflexão crítica da ação prática desenvolvida na sala de aula.

Assim, tendo em vista a melhoria da qualidade educativa, é fundamental que os programas e processos de formação inicial de professores, se estribem pela epistemologia da integração teoria e prática, pois, como leciona Freire (1996, p. 39) “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.”, visto que essa reflexividade sobre as atividades desenvolvidas na sala de aula propicia a eclosão de uma atitude crítica, questionadora e investigativa sobre as razões subjacentes às decisões educativas, a respeito do insucesso escolar de alguns alunos, acerca dos manuais e propostas didáticas feitas, sobre as funções das escolas, sobre os contextos e a pedagogia em geral, concernentes aos conteúdos etc. (ALARÇÃO, 2001), o que permite “[...] dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos” (SCHÖN, 2000, p. 32), uma vez que, “Na reflexão-na-ação, o repensar de algumas partes de nosso conhecer na ação leva a experimentos imediatos e a mais pensamentos que afetam o que fizemos”. (SHÖN, 2000. p. 34).

É importante ressaltar que, durante a prática pedagógica numa sala de aula, o futuro professor mobiliza e aperfeiçoa os saberes de que necessita para a sua realização profissional. Assim, nesse momento, esses profissionais não só ampliam os conhecimentos específicos das áreas disciplinares, como também aprimoram o saber ensinar, o saber ser professor, o que impulsiona a constituição dos saberes da sua profissão, sendo necessário que, durante a formação inicial, os formandos se envolvam em ações da prática do ensino, de modo a desenvolverem as atitudes da “reflexão na ação”, o que propicia a reavaliação das suas ações no decorrer da sua mediação profissional e “reflexão sobre a reflexão-na-ação”, que conduz à interrogação, à investigação da sua prática pedagógica. Neste sentido, a

Pedagogia deve não só fundamentar toda a ação formativa como também, deve constituir um subsídio para a reflexão crítica da prática (PIMENTA; FRANCO, 2010).

Desse modo, a realização da prática educativa na formação inicial proporciona ao futuro docente não somente o primeiro contato com a realidade do ser professor, mas também propício para o desenvolvimento de saberes específicos do seu ofício profissional e, conseqüentemente, a constituição gradual das concepções sobre o seu fazer profissional e sobre o seu processo formativo, reelaborando os saberes mobilizados com base na reflexão crítica da sua prática, e que atinge diretamente a sua função como professor.

Existem, no entanto, níveis diferentes de reflexividade, que iniciam na descrição, passam pelo dialogismo e podem chegar ao nível da crítica. As contribuições da reflexividade vão depender no nível de reflexividade docente. O exercício contínuo é o caminho para o desenvolvimento dos níveis de reflexividade e a pesquisa é a ação que melhor possibilita o exercício dialógico entre teoria e prática para a emancipação profissional.

Portanto, é fundamental que, no decorrer da formação inicial, os formandos coloquem “[...] como pesquisador, na busca da compreensão e análise do que observa, para encontrar respostas, encaminhamentos e soluções diante das dificuldades, além disso, orientar a leitura de mundo dentro de uma perspectiva crítica e reflexiva [...]” (SACRISTÁN, 2000, p. 45), de modo a habituar e habilitar a [...] prática de pensar a prática e de estudá-la, uma vez que a percepção da percepção anterior ou o conhecimento do conhecimento anterior envolve a constituição de um novo conhecimento. (FREIRE, 1993).

4 OS ASPECTOS LEGAIS DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO BRASIL E DE CABO VERDE

Neste capítulo refletimos sobre os aspectos legais de formação de professores no Brasil e em Cabo Verde, cujas orientações e princípios, defendem uma qualificação profissional para o exercício do magistério na educação básica, mais concretamente no ensino fundamental, em níveis superiores, tendo em vista, a uma melhor formação e apropriação de saberes para o exercício da docência e, consequentemente, melhor qualidade educativa, pelo que, analisamos como a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o Decreto-Legislativo nº 2/2010 de 7 de Maio, normatizam a formação inicial de professores e da constituição dos saberes necessários a uma melhor ação nas Séries Iniciais do ensino fundamental e no primeiro Ciclo do Ensino Básico Obrigatório.

Por outro lado, fizemos uma apreciação sobre os cursos de Pedagogia da UECE e de Formação de Professores do EBI do IUE, e das suas respectivas disciplinas de formação específicas, mediante uma análise minuciosa dos seus respectivos projetos políticos pedagógicos, com o intuito de apreciar como esses programas de qualificação profissional propiciam aos seus docentes a apropriação dos saberes necessários para a prática pedagógica.

O estudo dos aspectos legais tem como finalidade averiguar a organização estrutural e funcional dos dois cursos de formação dos profissionais da Educação (Pedagogia e Curso de Licenciatura em Educação Básica), referente à possibilidade de mobilização e apropriação dos saberes docentes necessários à realização pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental e no primeiro Ciclo do Ensino Básico Obrigatório e, assim, estabelecemos uma comparação com o intuito de compreender as especificidades de cada país.

4.1 A LEI DE DIRETRIZES E BASES E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.

Verificando que os docentes desempenham um papel importante na materialização das políticas educativas, personalidades com responsabilidades políticas na Educação têm destacado grande atenção à qualificação dos profissionais da educação, de modo a melhorar o desempenho das suas funções, estabelecendo um conjunto de dispositivos legais que regulamentam a formação inicial e continuada dos docentes.

Embora a qualificação profissional dos educadores tenha sido tema de muitos debates e pesquisas, denota-se uma imutabilidade nos processos formativos, dando primazia à teoria em relação à prática, o que tem aumentado o fosso existente entre a teoria e a prática. Isso traz consequências imprevisíveis para a prática pedagógica, pelo que, é imprescindível o estudo da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases), de modo a compreender como a LDB preconiza a formação dos profissionais da Educação.

A Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases) no Título – VI, define os fundamentos e as normas orientadoras para a formação de professores, utilizando o conceito Profissionais da Educação, como sendo aqueles habilitados para desempenharem funções educativas, tanto dentro como fora de espaços escolares, regulamentando que a qualificação dos profissionais do magistério para atenderem às especificidades do exercício da prática pedagógica na educação básica, exigem segundo Artigo 61, Parágrafo único,

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (BRASIL, 1996).

Corresponde, portanto, aos Profissionais da Educação, segundo Freitas (1992), os profissionais habilitados para desempenharem funções pedagógicas dentro ou fora do ambiente escolar, pelo que, os seus ofícios ultrapassam o trabalho docente, cujo âmbito restringe apenas a sala de aula. Segundo Pimenta (2002), “[...] profissional da educação é uma expressão mais ampla que profissional da docência, [...]” (PIMENTA, 2002, p. 30). Nessa perspectiva, a qualificação didático-pedagógica, constitui o eixo fundamental da sua formação, como educador, com ênfase na atuação como docente.

A legislação brasileira estabelece como finalidade da formação docente, a mobilização e a apropriação de conhecimentos e as competências necessárias para “[...] atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica.” (BRASIL, 1996), destacando a importância das experiências anteriores e da associação entre teoria e prática nos processos formativos dos professores, e que o ‘saber-fazer’ profissional dos professores sejam temporais e alicerçadas na reflexão e na pesquisa das ações anteriores. (SCHÖN 1983).

Por outro lado, ao estabelecer a associação entre teoria e prática nos processos formativos, a legislação brasileira preconiza um programa de qualificação profissional que contribui para a mudança da “epistemologia da prática para epistemologia da práxis, onde a práxis é objeto de ação e de reflexão [...] que traz, no seu interior a inseparabilidade entre a

teoria e prática”, pelo que a práxis corresponde a uma ação “orientada por uma dada teoria e tem consciência de tal orientação”(PIMENTA, 2002, p.133).

O Artigo 62 regulamenta a formação mínima para o exercício da docência na educação básica e como é obvio, nas séries do ensino fundamental, estabelecendo que a formação para o exercício do magistério nesse nível de ensino deve ser institucionalizada, ou seja, desenvolvida no âmbito das instituições de ensino superior, que tem por objetivo formar professores.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996)

Segundo o Artigo anteriormente citado, só podem exercer a função do magistério, profissionais da educação habilitados com níveis superiores, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, definindo, assim, a formação mínima para o exercício da docência, o que legitima as reivindicações que marcaram as décadas anteriores.

Com efeito, consideramos importante a norma que estabelece a formação dos professores da educação básica em nível superior, uma vez que, a qualidade da educação está intimamente relacionada com o nível de qualificação dos seus profissionais, cujas exigências atuais requerem processos formativos que propiciam atitudes, posturas crítico-reflexivos da práxis educativa, da relação dialógica e dialética da relação aluno e conhecimento. (FRANCO, 2008).

A legislação brasileira determina que a União, o Distrito Federal, os estados e os municípios devem promover a formação inicial, continuada e a preparação dos profissionais de magistério, adotando mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação docentes em nível superior para atuar na educação básica pública, mediante disponibilização de incentivos como programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID)²², a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (BRASIL, 1996).

Reconhecemos, no parágrafo anterior, o caráter colaborativo das mais diversas instituições responsáveis para promoverem uma formação de qualidade para o exercício do

²² PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – é um programa de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica, vinculado a Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB – da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

magistério na educação básica, o que é importante, pois facilita a chamada formação em contexto, o que permite a qualificação de profissionais conhecedores das realidades e dos problemas educacionais do seu distrito federal, do seu estado e do seu município, o que propiciam que as ideias pedagógicas tornassem realidades práticas, qualificando profissionais, com competência e habilidades para o exercício do magistério.

A este propósito Glazer e Hannafin (2006) argumentam que os processos formativos fora do contexto de trabalho “aumentam o repertório individual dos professores mais do que influencia à comunidade profissional, limitando a compreensão e o impacto coletivos” (GLAZER; HANNAFIN, 2006, p. 180). Assim, em relação à formação contínua, as escolas constituem um espaço aberto, ideal de reflexão e de formação, pois possibilitam o contato direto com a realidade laboral, mas também permite a troca de experiências e de informações, o que possibilita aos docentes questionarem as suas ações e seus saberes, o que propicia a ressignificação das práticas pedagógicas, e, conseqüente desenvolvimento institucional e profissional, (NÓVOA, 1992).

O mesmo autor enfatiza que a formação docente não pode ser desvinculada das universidades e das realidades onde possivelmente irão atuar, pelo que os programas e os processos de formação inicial e continuada não devem constituir-se apenas a um momento de aprendizagem dos artifícios ou das receitas de ensino, mas sim, deve ser “mais do que o lugar de aquisição de técnicas e de conhecimento. A formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional” (NÓVOA, 1995, p.18), pelo que, pode favorecer a mobilização e apropriação de conhecimentos e habilidades que permitem aos docentes definir e estruturar as suas ações tanto com os alunos, bem como com toda comunidade escolar.

A Lei 9.394/96, ainda no Art.62, estipula que tanto a formação inicial como a continuada de profissionais de magistério, deve ser desenvolvida, preferencialmente, através de ações do ensino presencial, podendo, por vezes, fazer uso de recursos tecnológicos de educação à distância para a sua efetivação. Neste caso, as novas tecnologias constituem um recurso importante para a qualificação e melhoramento profissional, pois, facilita não só, o desenvolvimento de processos formativos individualizados, como atitudes investigativas, que propiciam o aprofundamento e atualização dos conhecimentos profissionais, o desenvolvimento profissional contínuo e, sobretudo, a reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas. Paulo Freire (1996) refere que os professores são sujeitos inerentemente pesquisadores, considerando que não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino, pelo que,

as novas tecnologias facilitam a troca de experiências, do fazer prático e do pensar o que fazer. Entretanto, o mesmo artigo refere que,

A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas.

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o *caput*, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (BRASIL, 1996)

É evidente que a formação preconizada no Art.62-A deve proporcionar aquisição dos saberes e dos conhecimentos voltados para o desenvolvimento de competências e habilidades para o exercício da prática pedagógica que ultrapassa a racionalidade de especialização e dimensões das salas de aula. Podemos perceber que a Lei preconiza uma formação que favorece não só apropriação das competências científicas específicas, mas também, aptidões práticas que podem ser construídas, por meio de programas de formação continuada, em locais de trabalhos, de modo a oportunizar a associação entre teorias e teorias e práticas, formação em serviço, entre outras ações.

Perante o Art. 63 da LDB os institutos e as universidades constituem o lócus principal para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, para a educação infantil, para as séries iniciais do ensino fundamental, através do curso normal superior para os educadores infantis e das primeiras séries do ensino fundamental, como por meio de programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica, ou através de programas de educação continuada para profissionais de educação dos diversos níveis.

Consideramos a regulamentação de que a formação desses profissionais deve acontecer nas universidades e nos institutos, como um dos princípios importantes, uma vez que partimos do pressuposto de que a qualidade educativa está diretamente relacionada com a qualificação dos seus profissionais, pelo que, prevemos que, ao serem qualificados nessas instituições, os docentes adquirem saberes científicos, curriculares, didáticos e pedagógicos que lhes conferem conhecimentos e habilidades necessárias a um ótimo desempenho profissional.

Por outro lado, a Lei também faz referência às escolas como locais propícios para a formação docente, o que é importante, uma vez que, processos formativos desenvolvidos em contato com a realidade educativa, “[...] em que as práticas formativas se articulem com as situações de trabalho e os cotidianos profissionais, organizacionais e comunitários das escolas” (FERREIRA, 2009, p.329), propiciam aos professores mobilização de saberes

teóricos, científicos e práticos, aperfeiçoando o seu saber, saber ensinar e saber ser, ampliando os conhecimentos científicos específicos, sobre as escolas, sobre os alunos, sobre os seus fazeres profissionais, possibilitando a construção dos saberes necessários à prática pedagógica, pois conforme pontua Mizukami e Nomo (2001), “o conhecimento de conteúdo pedagógico emerge quando o professor tenta ensinar determinado conteúdo aos seus alunos”. (MIZUKAMI; NOMO, 2001, p. 3).

O Art. 64, também, faz menção à formação dos profissionais de educação, especificação aos chamados especialistas, que os seus processos de qualificação profissional devem acontecer em cursos de graduação plena de pedagogia, podendo, ainda, serem realizados em nível de graduação ou de pós-graduação, tendo uma base comum nacional.

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996)

O princípio do “saber fazer pedagógico” está salvaguardado pelo Artigo 65 da lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, postulando que “A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, 300 (trezentas) horas” (BRASIL, ART. 64, 2015, p. 37), regulamentando as ações formativas dos professores para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais estejam previstos conhecimentos pedagógicos, pois a lei contempla a obrigatoriedade da prática pedagógica nos cursos de formação de professores, estabelecendo um tempo suficiente para abordarem as diferentes dimensões da atuação profissional.

Verifica-se que a lei idealiza integrar as dimensões teóricas e práticas nos processos formativos dos docentes, pois ao determinar a obrigatoriedade da prática do ensino durante a qualificação profissional, pretende, com isso, proporcionar aos futuros docentes os primeiros contatos com a realidade escolar e das salas de aula, propiciando aos formandos a mobilização, tanto de conhecimentos teóricos como dos saberes específicos da sua profissão, por meio da relação teoria/prática, e da reflexão crítica sobre a sua ação pedagógica, o que permite a construção gradual das concepções sobre o seu fazer pedagógico, e com isso incorporando saberes de “aprender a ensinar”, essenciais para a docência, que só são edificados na prática. É nesta perspectiva que Freire (1991), afirma “Ninguém nasce educador

ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”. (FREIRE, 1991, p. 58).

Portanto, as normas legais constituintes da LDB, perspectivam uma formação docente, inicial, continuada, que proporcionam aos professores as competências didático-pedagógicas necessárias ao exercício do magistério. Assim, os cursos de pedagogia ofertados pelas universidades visam propiciar aos seus formandos: constituição de saberes didático, pedagógico, científico, administrativo ou gestão educacional, entre outros, para exercerem funções que integram trabalhos pedagógicos, educativos, planejamentos, gestão escolar, coordenação, avaliação e acompanhamento pedagógico, análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área da educação e, sobretudo, capacidade e competência para produzir e divulgar conhecimentos tecnológicos e científicos no campo educacional. No ponto seguinte examinaremos o Curso de Pedagogia da UECE, relativamente à constituição e apropriação dos saberes docentes necessários à prática do ensino.

4.2 O CURSO DE PEDAGOGIA DA UECE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará foi criado vinculado à antiga Faculdade Católica de Filosofia, em 1954, sendo autorizado pelo Decreto nº 34.924 de 12/01/1954 e reconhecido pelo Parecer Nº 332/62 do Conselho Federal de Educação, homologado em 12/12/1962 e com novo reconhecimento solicitado pelo Decreto Nº 51.292 de 28/06/1963.

Inicialmente, o Curso de Pedagogia compreendia três anos de bacharelado, destinado à qualificação de técnicos em educação, seguido de mais um ano, quando se pretendia cursar as disciplinas pedagógicas, que conferiam aos formandos o direito de lecionar no ensino médio, 1º e 2º ciclos, especialmente nos cursos normais. Nesta perspectiva Pimenta (2002) afirma que

O curso de Pedagogia, nos anos 60, passa a formar bacharéis e licenciados, com o Parecer CFE 251/62, ao mesmo tempo em que o Parecer CFE 292/62 regulamenta as demais licenciaturas. O Pedagogo passa a ser um professor para diferentes disciplinas dos então cursos ginasial e normal. O currículo da Pedagogia compunha-se de disciplinas das, genericamente denominadas, ciências da educação, das didáticas e de administração escolar. (PIMENTA, 2002, p. 8).

A proposta Curricular atual foi aprovada pelo CEPE, através da Resolução-Reitoria Nº 387/90, de 25 de maio de 1990 e objetivava contribuir para um novo projeto

educador e da sociedade. Porém, com as frequentes discussões e polêmicas sobre a formação de professores, o Curso de Pedagogia sofreu constantes alterações, pelo que, atualmente, o mesmo, não tem a mesma estrutura organizacional e curricular que teve na sua origem. Assim, no início do Século XXI, o currículo de pedagogia passou por mais uma reformulação, consequência de estudos e discussões, acumulados ao longo do tempo, que, por conseguinte, segue a legislação referente à formação do professor, principalmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA de UECE, 2011, p. 17).

O Projeto Pedagógico do Curso é assim, fruto dessas discussões e das pesquisas realizadas pelos seus professores e alunos que determinaram certos componentes curriculares para o mesmo. Assim, o Curso de Pedagogia do Centro de Educação da UECE visa conferir aos seus formandos

Compreensão do contexto social da prática educativa como produção histórica;
Instrumentalização teórica e metodológica para atuar como docente, sobretudo, em espaços escolares;
Capacitação técnico-pedagógica para assumir funções de gestão e apoio à docência em instituições educacionais;
Capacidade de produzir conhecimento sobre a educação como suporte para compreensão e ressignificação da prática educativa através da pesquisa. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA da UECE, 2011, p. 23 - 24).

A proposta formativa objetiva formar um profissional habilitado para o exercício da docência e da organização do trabalho pedagógico tanto em espaços escolares como não escolares, o que não se restringe apenas a uma formação para a prática da docência, uma vez que, o trabalho pedagógico ultrapassa os ambientes escolares, propondo uma qualificação profissional que articula as dimensões do ensino, da pesquisa e da gestão dos processos formativos, de modo a proporcionar aos seus formandos aprofundados e diversificados conhecimentos do campo educacional, para o exercício de

Funções de gestão e formulação de políticas educacionais; organização e gestão de sistemas e de unidades escolares; de projetos e experiências educacionais; de planejamento; coordenação, execução e avaliação de programas e projetos educacionais, relativos às diferentes faixas etárias (criança, jovens, adultos, terceira idade); na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional e outras. (PIMENTA, 2002, p. 23).

Perante as muitas reformulações que o currículo do Curso de Pedagogia da UECE sofreu ao longo dos tempos, hoje, ele é ofertado segundo o regime de semestralidade, com uma carga horária de 3.315 horas de efetivo trabalho acadêmico, a serem integralizados no mínimo, em quatro anos, e no máximo, em sete anos, tanto para o curso diurno, como para o noturno, sendo o perfil dos seus estudantes muito diversificado, pois os que estudam à noite

trabalham durante o dia em empresas, comércios, entre outros. Os matutinos pertencem às mais diferenciadas classes sociais, o que requer uma atenção por parte dos professores, de modo que todos se sintam incluídos.

A carga horária está distribuída, em consonância com os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, sendo

2.873 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos; 340 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado, sendo 136 horas em Educação Infantil e 136 horas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mais 68 horas de estágio supervisionado em um dos eixos de formação escolhido pelo discente; 102 horas, no mínimo, de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria a serem realizadas no âmbito desta instituição, ou em outras instituições de educação superior. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA de UECE, 2011, p. 22 - 23).

O Curso de Pedagogia da UECE, orientado pelos seus princípios básicos, respeito à diversidade e o que dispõe a Resolução 01/2006 do CNE (Artigo 6º), se articula em três núcleos: de Estudos Básicos, de Aprofundamento e Diversificação e de Estudos Integradores, sendo esses núcleos, eixos orientadores para uma formação teórica, conceitual, cultural, social, disciplinar, curricular, empírica e da prática pedagógica.

A estrutura curricular do Curso de Pedagogia da UECE propõe que o Núcleo de Estudos Básicos destinasse aos estudos sobre as realidades educacionais, prioritariamente, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como o desenvolvimento de reflexões e de ações críticas sobre o trabalho pedagógico e o desenvolvimento da ação educativa, visando, entre outros, articular

- aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;
- observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;
- aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;
- planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e na modalidade Jovens e Adultos, bem como na formação de professores e de profissionais que atuam no apoio escolar;
- estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente;
- decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, recreação, jogos e brincadeiras;

- estudos das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;
- atenção às questões atinentes à ética, à estética, à ludicidade e às necessidades especiais, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;
- estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA de UECE, 2011, p.28 -29).

Constituem nesse núcleo, os saberes relacionados aos conteúdos das diferentes áreas disciplinares do currículo específico da educação básica como a Língua Portuguesa, a Matemática, as Ciências, a História e a Geografia, as Artes, a recreação, os jogos e as brincadeiras, pois segundo Gauthier, (1998), “[...] ensinar exige um conhecimento do conteúdo a ser transmitido, visto que, [...] não se pode ensinar algo cujo conteúdo não se domina” (GAUTHIER, 1998, p. 06), muito embora, tais saberes, também, podem ser apropriados para além dos processos formativos, no exercício da prática educativa e ensino, especificamente.

O Núcleo de Aprofundamento e Diversificação está direcionado para a diversidade de estudo sobre a formação e atuação profissional do professor para a Educação Infantil, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, como também estudos direcionados para a formação específica, relacionados com a Gestão Escolar, a Educação Especial, a Educação de Jovens e Adultos, o Ensino Médio na modalidade Normal, as Tecnologias Digitais e a Educação à Distância, oportunizando, entre outras possibilidades, pesquisas sobre processos educativos e de gestão, sobretudo em instituições escolares; avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira; investigação, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras, querendo com isso, a qualificação de um profissional que esteja habilitado para exercer as suas funções em contextos escolares e não escolares.

É possível notar que essas orientações curriculares, constantes desse núcleo, idealizam a formação de um profissional com saberes, não apenas para o exercício do magistério em uma sala de aula, mas também com conhecimentos que o permite um estudo “[...] sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos integrantes básicos da configuração da atividade humana.” (LIBÂNEO, 2002, p. 6).

O terceiro núcleo – estudos integrados–, corresponde aos estudos teóricos, práticos, empíricos e enriquecimento curricular, pois compreende a participação nas

atividades práticas, proporcionam vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando o aprofundamento e a diversificação dos estudos, experiências e, consequentemente, dos conhecimentos dos ambientes escolares e não escolares. Por outro lado, esse núcleo ainda prioriza atividades investigativas, que conferem aos formandos a capacidade de produção científica, através de projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, integrada nas disciplinas de estudo, e orientados pelos docentes, resultando por vezes em trabalhos de conclusão de curso.

Entretanto, os núcleos anteriormente referenciados, apresentam pontos de interseção, por intermédios de eixos comuns, como por exemplo, o Núcleo de Estudos Básicos e o Núcleo de Aprofundamento apresentam ambos no Eixo-1, fundamentos da educação, o que reflete na organização do curso, de modo a responder os objetivos do mesmo, que são os seguintes:

- Oferecer ao educando subsídios necessários à compreensão e análise crítica do contexto histórico, econômico, político e cultural da sociedade e educação no Ceará, no Brasil e no mundo;
- Propiciar subsídios teóricos e metodológicos para a organização, vivência e avaliação de situações de ensino.
- Contribuir para a formação do professor/pesquisador capaz de produzir saberes pedagógicos resultado da convivência, análise e (re)construção de sua prática docente (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA de UECE, 2011, p. 27).

A finalidade das propostas pedagógicas da estrutura curricular do Curso de Pedagogia de UECE almeja a qualificação de um profissional com conhecimentos e saberes pedagógicos que permite o exercício da função docente, gestão educacional e, sobretudo, um produtor de saberes da sua profissão e da educação em geral, por intermédio de estudos teóricos-práticos, planejamento, execução e avaliação de atividades educativas e aplicação de conhecimentos como o filosófico, histórico, antropológico, ambiental-ecológico, psicológico, linguístico, sociológico, político, econômico e cultural. (BRASIL, 2006, Art.2º), de modo, a propiciar aos formandos o conhecimento da escola, que tem a função de promover a educação; a habilidade de realizar pesquisa e produzir saberes da área educacional; a participação na organização, gestão e funcionamento das instituições de ensino e dos processos educativos (BRASIL, 2006).

Assim, atendendo às questões relativas ao processo ensino-aprendizagem, à construção de uma identidade docente e ao perfil do pedagogo projetado, a sua organização curricular está apoiada nos princípios:

- Ética – refere-se à reflexão na prática pedagógica e nas relações interpessoais dos princípios e dos valores de dignidade, de respeito à vida, à diversidade e à singularidade das pessoas, da honestidade, da responsabilidade e da justiça social;

- Democratização da sociedade e da escola pública – diz respeito ao reconhecimento da necessidade histórica de participação social na construção de novas relações de poder baseada na solidariedade, no companheirismo, no debate e confronto de idéias saudáveis à democracia e no respeito aos diferentes pontos de vista;
- Formação teórico-metodológica – refere-se à dimensão conceitual e técnica que possibilite uma compreensão crítica, rigorosa e de conjunto da sociedade, do fenômeno educativo e do ensino, e que favoreça a capacidade de análise e intervenção na realidade;
- Interdisciplinaridade – relativo à necessidade de inter-relação entre os diferentes campos epistemológicos propiciadores de uma visão totalizante do conhecimento do campo educacional e do ensino;
- Articulação teoria-prática – consiste no esforço em desenvolver a atividade pedagógica num permanente movimento de ação-reflexão-ação, num vínculo permanente com o cotidiano das instituições educacionais, enfatizando uma atitude de curiosidade, investigação e descoberta;
- Autonomia - contempla a possibilidade de construção de diferentes percursos formativos na área da Pedagogia através da escolha das áreas de aprofundamento e/ou diversificação de estudos, do elenco de disciplinas optativas e das atividades teórico-práticas (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA de UECE, 2011, p. 24 - 25).

Estes princípios norteiam a constituição de um currículo escolar inclusivo, contextualizado com as ações pedagógicas dos professores, fundamentados em valores sociais que possibilitam a construção de novas relações do poder, baseada na solidariedade, no companheirismo, no debate, no confronto de ideias saudáveis e no respeito aos diferentes pontos de vista, pelo que, se pressupõe uma qualificação profissional, cujas funções ultrapassam o contexto de sala de aula e das escolas, com conhecimento para “[...] atuar na complexa rede de práticas que constituem o trabalho pedagógico, o que implica em uma multiplicidade de relações, uma diversidade de espaços socioeducativos e uma pluralidade inesgotável de prismas.” (LINHARES; SILVA, 2003, p.324).

A estrutura curricular do Curso de Pedagogia de UECE pressupõe a interdisciplinaridade dos conhecimentos, pois estabelece a “[...] remoção das barreiras entre as disciplinas através da instauração de múltiplas conexões curriculares” (COUTINHO, 2006, p. 08), o que propicia a construção de uma visão totalizante do conhecimento do campo educacional e do ensino, por intermédio de ações, que visam à articulação teoria-prática de atividades pedagógicas, desenvolvidas em consonância com as instituições, despertando atitudes de curiosidade, investigação e ação-reflexão-ação, integradas nas diferentes disciplinas ofertadas, nas atividades de extensão e complemento do currículo, proporcionando a formação de um profissional, com saberes necessários ao exercício da docência, sendo, portanto, este princípio apoiado por autores como Saviani (1996), Pimenta (1999), Therrien (1996) e Gauthier (1998).

Por outro lado, a organização curricular do Curso de Pedagogia da UECE, pressupõe uma formação teórico-metodológica, que contempla a possibilidade de construção de diferentes percursos formativos na área da Pedagogia, possibilitando a constituição de saberes e conhecimentos, que facilitam a compreensão, análise e intervenção do fenômeno educacional, do ensino, da realidade e do conjunto da sociedade, proporcionando a qualificação de um profissional, com conhecimentos teórico-práticos e habilidades para o exercício das atividades pedagógicas também em contextos não escolares, isto é, com “[...] saberes disciplinares didáticos e pedagógicos de que o professor se deverá apropriar e dominar para se poder adaptar às diversas situações educativas.” (ALTET, 2000, p. 5).

Relativamente ao perfil do egresso, o Curso de Pedagogia pressupõe a qualificação de um profissional, cujos saberes e conhecimentos, permitem exercer a docência na Educação Infantil e/ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, professor do Ensino Médio na modalidade Normal, de Educação de Jovens e Adultos, de Educação Especial e das Tecnologias Digitais e de Educação à Distância, dependendo da área de aprofundamento estudado. Também podem exercer funções como a de gestão escolar, inspeção escolar, coordenador pedagógico e de projetos educativos, secretaria escolar, supervisão educacional, tutor, coordenador de projetos de educação de jovens e adultos, entre muitas outras funções, como apontam o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia de UECE (2011, p. 25 – 26).

- atuar com ética e compromisso com vista à construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária;
- compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;
- fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
- ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, recreação, jogos e brincadeiras de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;
- relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
- promover e facilitar a interação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas através de procedimentos adequados para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, com vista a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
- realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros, sobre os alunos e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-

ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

- desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
- participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando o projeto pedagógico e programas educacionais em ambientes escolares e não-escolares;
- estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA de UECE, 2011, p. 25 – 26).

Verifica-se que a proposta curricular do Curso de Pedagogia da UECE almeja “[...] um profissional competente e compromissado com seu trabalho, com visão de conjunto do processo de trabalho escolar” (PIMENTA, 2001, p.127), com saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos das diferentes áreas disciplinares do ensino básico para exercer e refletir sobre o seu fazer pedagógico, para educar e produzir conhecimentos úteis para o exercício da profissão do magistério na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e na Educação Especial, e com capacidades para exercer funções ligadas à área de gestão e administração escolar, supervisão, planejamento e coordenação, que possam atuar em espaços não escolares como formação, assessoria e consultoria de órgãos públicos, em empresas e organizações comunitárias. Uma formação ampla, multidisciplinar que incorpora variados campos, que vai para além da docência, o que faz do pedagogo sujeito consciente de seu papel de educador como transformador da sociedade (CECITEC/UECE, 2009).

Verificamos que a proposta curricular do Curso de Pedagogia da UECE – Campus de Fortaleza–, pressupõe a formação de um profissional com domínio de conhecimentos e saberes específicos da educação básica, como também, com dos saberes pedagógicos mais gerais. Porém, “[...] conscientes de que a escola regular ainda é o campo de atuação que mais absorve pedagogos e tendo em vista a ênfase na docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, a formação docente e sua imbricada relação com a pesquisa e a gestão se sobressaem nessa perspectiva como eixo central do currículo [...]” (UECE/CED/COPED, 2009. p 17), de modo a formar um profissional com ampla visão da educação, crítico perante aos fenômenos educativos, com conhecimentos técnicos, científicos e pedagógicos, e, compromissado com a ética, com a política e com a responsabilidade social da educação. Sobre esse aspecto, Pimenta (2002, p. 71), afirma que

[...] em nosso entendimento, nos processos de formação de professores, é preciso considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o que não sabe), dos saberes pedagógicos (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos saberes

didáticos (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos saberes da experiência do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida) [...].

Embora no Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, a prática pedagógica esteja programada a partir do sétimo semestre, através do Estágio Supervisionado I - Educação Infantil (Pré-Escola), podemos considerar que o contato com a realidade escolar pode acontecer muito mais cedo, no segundo semestre, por intermédio da disciplina Pesquisa Educacional, uma vez que “[...] a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações [...]” (GIL, 2002, p.53), o que requer que o pesquisador futuro docente “[...] permaneça o maior tempo possível na comunidade, pois somente com essa imersão na realidade é que se podem entender as regras, os costumes e as conversões que regem o grupo estudado.” (GIL, 2002,p.53), e nesse caso específico o contato com a realidade educativa.

Entretanto, consideramos que a estrutura curricular propõe uma prática pedagógica distorcida, uma vez que, a nosso ver, propor o contato com a realidade do ensino a partir do sétimo semestre é muito tarde, quanto mais, se levarmos em consideração a importância da prática pedagógica, como espaço de reflexão, modificação e de produção de saberes, pois através dela os futuros professores interagem os conhecimentos teóricos estudados na sala de aula às reais situações de ensino, e assim constroem os saberes dos seus ofícios que lhes permitem solucionar problemas decorrentes do seu exercício profissional.

Podemos afirmar que após a análise do PPC do Curso de Pedagogia da UECE percebemos um distanciamento entre a teoria e a prática, embora possamos constatar, também, que hoje exista certa aproximação, pois o que se verificava era um predomínio da formação teórica em detrimento da formação prática, como se apenas o domínio da teoria garantisse uma boa realização profissional, quando o ideal deveria acontecer ao contrário, pois, a correlação entre a teoria e a prática propicia aos futuros profissionais a construção dos seus saberes profissionais a partir das situações concretas da sala de aula, e a consequente autonomia profissional, pelo que como afirma Nóvoa (1995), devemos “[...] valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação de políticas educativas” (NÓVOA, 1995, p. 27).

Examinando os aspectos legais de formação no Brasil, passaremos ao ponto seguinte: análise das normas regulamentadoras da qualificação constante da Lei de Base do

Sistema Educativo de Cabo Verde, concernente à mobilização e à apropriação de saberes necessários ao exercício da prática pedagógica no ensino básico integrado.

4.3 A LEI DE BASES DE SISTEMA EDUCATIVO DE CABO VERDE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

As reformas educativas implementadas nos anos de 1990, motivaram frequentes debates sobre a necessidade de elevação na qualificação profissional dos docentes, de modo, a acudirem às exigências impostas pela comunidade internacional e às mudanças por que passavam a sociedade.

A partir desta data a este momento, a formação de professores vem acontecendo em dois níveis separados, sendo, para o Ensino Básico Integrado, nos diferentes Institutos Pedagógicos existentes no país, atualmente Instituto Universitário de Educação, criado em 2011 e, para o ensino secundário²³, e através do Instituto Superior de Educação (ISE), criado em 1995, que atualmente está integrado à Universidade de Cabo Verde.

Entretanto, as grandes mudanças ocorridas no mundo e em Cabo Verde, motivaram muitas alterações na Lei Nº 103/III/90 e, conseqüentemente, a promulgação do Decreto-Legislativo nº 2/2010, de 07 de maio de 2010, que passou a regular todo o processo educativo em Cabo Verde, bem como os processos de formação inicial e contínua dos professores.

Concernente à formação inicial de professores o Decreto-Legislativo Nº 2/2010, no artigo 71º, estabelece os princípios orientadores tanto para a formação inicial como para a formação contínua. O primeiro princípio estabelece que a formação deve ser institucionalizada, ou seja, deve acontecer no âmbito de instituições que tem por objetivo a formação de professores. O artigo 72º do referido Decreto-Legislativo explica melhor este princípio, nos seguintes termos:

A formação de docentes para a educação de infância, o ensino básico e o ensino secundário é ministrada por instituições de ensino legalmente criadas ou reconhecidas que disponham de estruturas e recursos humanos, científicos e técnico-pedagógicos adequados. (CABO VERDE, 2010, p. 16).

No entanto, sabemos que sempre existiu uma distância entre o que está prescrito na legislação e a realidade. Os cursos de formação de professores e as instituições que os oferecem possuem deficiências tais como: a indefinição temporal do estágio de docência, que recebem importância secundária nos currículos; a falta de estrutura física adequada; as

²³ O Ensino Secundário, em Cabo Verde, corresponde ao Ensino Médio no Brasil.

metodologias utilizadas nos ensinos são bastante tradicionais, transmissivos.

O segundo princípio estabelece, na alínea b, do item 1, artigo 71º que:

b) A formação inicial deve ser integrada, quer nos planos científico, técnico e pedagógico, quer no de articulação teórico-prática. (CABO VERDE, 2010, p. 16)

Consideramos esse princípio de extrema importância, se partirmos do pressuposto de que uma educação de qualidade visa a formação humana, integral. No entanto, ela nos remete a um escrito de Nóvoa (s/d) que diz:

[...] a profissão docente impregna-se de uma espécie de entre-deux, que tem estigmatizado a história contemporânea dos professores: não devem saber de mais, nem de menos; não se devem misturar com o povo, nem com a burguesia; não devem ser pobres, nem ricos; não são (bem) funcionários públicos, nem profissionais liberais; etc. (NÓVOA, s/d, p. 2)

A legislação cabo-verdiana tenta integrar as dimensões da formação, em seus aspectos científico, técnico e pedagógico, no entanto, a integração parece ser impedida pela complexa realidade em que atua o professor. A formação, segundo Nóvoa (s/d), deve integrar o desenvolvimento pessoal, com o desenvolvimento profissional, ao desenvolvimento organizacional. Nessa teia social entram a vida pessoal, a vida de professor e a vida com a escola.

Segundo o exposto nas alíneas anteriores, a formação inicial é imprescindível para a profissão docente, uma vez que, a partir dessa modalidade de formação, o futuro docente terá a oportunidade de desenvolver, de modo sólido e íntegro, as competências previstas para o ingresso no sistema de ensino, pois ninguém promove aprendizagem de conteúdos que não domina, de constituição de significados que não compreende e nem de autonomia que não pode construir.

O modelo integrado de formação exposto na LBSE prevê que o futuro professor deve adquirir os saberes científico, curriculares e pedagógicos, que lhe permitirá a certificação de conhecimentos e habilidades, que visam um ótimo desempenho e realização profissional na escola e na comunidade. Neste sentido, Formosinho (2009) ressalta que a formação inicial constitui uma primeira etapa de um longo percurso de formação e, momento privilegiado para o professor poder desenvolver competências básicas ao desenvolvimento da sua carreira profissional, que tem que ser aperfeiçoado permanentemente.

Ainda segundo Formosinho (2001) a formação inicial não só deve proporcionar ao futuro docente competências científicas que lhe habilitem para a profissão, mas também deve proporcionar-lhe competências para que, em função dos contextos onde labora, mobilize e articule os seus saberes e conhecimentos adquiridos na formação, de forma a permitir que

todos os alunos tenham sucesso escolar.

Por outro lado, a referida lei reconhece que a formação inicial não proporciona a formação de um profissional acabado, reconhecendo a necessidade da formação contínua, para suplantando as lacunas da formação inicial e, sobretudo, para responder às exigências decorrentes do exercício da profissão docente, pois na alínea *c* ela define que “a formação contínua de docentes deve permitir o aprofundamento e a atualização de conhecimentos e competências profissionais” e na alínea *d* indica que “a formação inicial e a formação contínua devem ser atualizadas de modo a adaptar os docentes a novas técnicas e à evolução da sociedade, das ciências, das tecnologias e da pedagogia”. Diante disso, apercebe-se que a formação inicial e a formação contínua correspondem a dois momentos diferentes de um único processo de desenvolvimento de competências profissionais como forma de responder às exigências da sociedade, que requer dos profissionais do ensino conhecimentos e competências de elevado nível científico, didático-pedagógico, que incidem sobre o que devem transmitir aos seus alunos, como também nas técnicas a serem acionadas para que o exercício da sua profissão seja eficaz, isto é, direcionando as ações de formação para a aquisição dos saberes da docência. (TARDIF, 2010).

Ao enfatizar, na alínea *e*, do artigo 71º, que “Os métodos e os conteúdos da formação deverão estar em constante renovação, permitindo a contínua atualização de conhecimento e de atitudes”, a referida lei ressalta, mais uma vez, a necessidade de desenvolver ações de formação contínua, como forma de proporcionar a atualização dos conhecimentos e, sobretudo, atitudes, visto que, o professor na mediação do processo ensino/aprendizagem “[...] não buscam somente realizar objetivos; eles atuam, também, sobre um sujeito.” (TARDIF, 2002, p. 128). Para lidar de forma eficiente com os sujeitos é necessária certa “racionalidade comunicativa, que procura entender a racionalidade que fundamenta o ato pedagógico” (HABERMAS, 1997 citado por THERRIEN, 2006, p. 2). Essa racionalidade desenvolve-se em ações de formações contínuas, em que os docentes as constroem por intermédio da reflexão constante sobre a sua prática.

No item 2, do artigo 72º, a lei indica que a formação docente tem como objetivos:

- a) Habilitar os docentes a orientar o processo de ensino-aprendizagem segundo parâmetros educacionais de excelência;
- b) Dotar os docentes de informações sobre os aspectos relevantes da política educativa e do desenvolvimento científico e pedagógico;
- c) Promover e facilitar a investigação, a inovação e a utilização das tecnologias de informação, orientadas para o exercício da função docente;
- d) Desenvolver nos docentes competências que lhes permitam participar na preparação, realização e avaliação de reformas no sistema educativo, de carácter global ou parcelar;
- e) Promover a capacitação dos docentes para a produção de meios didáticos e a sua

introdução na prática escolar;

f) Habilitar os docentes para, com a sua acção, promoverem a dinamização do meio profissional e socio-cultural em que a escola se insere. (CABO VERDE, 2010, p. 16).

Isso quer dizer que a lei preconiza que os mais diversos processos de formação devem proporcionar o futuro do profissional da educação: “conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (TARDIF, 2002, p. 39).

A formação contínua idealizada pela lei desempenha um papel importante, na medida em que ela propõe que as ações de formação contínua devem ser desenvolvidas de acordo com as necessidades decorrentes do exercício da profissão docente, onde os professores poderão participar na preparação, realização e avaliação dos programas, de formação tanto de caráter global, como parcelar. A formação contínua deve guiar-se no trabalho dos professores, onde há “articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, como profissional de postura reflexiva dinamizada pelas práxis” (LIMA, 2001, p. 30).

Enfim, o Decreto-Legislativo nº 2/2010 de 07 de maio, propõe uma formação contínua que, segundo Lima (2001), deve estar ao

[...] serviço da reflexão e de produção de um conhecimento sistematizado, capaz de oferecer a fundamentação teórica necessária para a articulação com a prática crítica criativa do professor em relação ao aluno, à escola e à sociedade. (LIMA, 2001, p. 32).

A dinamização do meio profissional e sociocultural é a ação primordial para o trabalho docente compartilhado, colaborativo. Libâneo (2001, p. 23), afirma que

[...] é imprescindível ter-se clareza hoje de que os professores aprendem muito compartilhando sua profissão, seus problemas, no contexto de trabalho. É no exercício do trabalho que, de fato, o professor produz sua profissionalidade. Esta é hoje a ideia chave do conceito de formação continuada. (LIBÂNEO, 2001, p. 23)

Essas orientações relativas à formação contínua de professores estão bem evidentes nas palavras de Freire (1996) quando afirmou que na

[...] formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. (FREIRE, 1996, p. 39)

Nesse sentido, a inserção da pesquisa na prática docente favorece a reflexão sobre a ação, mantida pelo movimento de aproximação e de distanciamento do objeto, sem sair dele como docente. Diniz-Pereira (2011) afirma que o movimento dos educadores-pesquisadores é “estratégia para construção de modelos críticos e emancipatórios de formação docente”. (PEREIRA, 2011, p. 11).

No Decreto-Legislativo, tanto a formação inicial de professores, como a contínua devem prepará-lo para desempenhar a profissão docente, como também levá-lo à compreensão de sua prática pedagógica, através de uma reflexão constante, com vista ao aprimoramento do seu desempenho profissional. Nesse caso, a formação contínua assume um papel fundamental, uma vez que, “os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada. Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais”. (TARDIF, 2011, p. 249).

No entanto, devemos fazer uma pausa para reafirmar que em Cabo Verde, hoje, não existem cursos que proporcionem a formação contínua de professores. A modalidade de ensino à distância apresenta-se como a melhor forma de oferta de cursos no país, pois se trata de um arquipélago, que não dispõe de recursos naturais e, conseqüentemente, financeiros para a estruturação de campos universitários em cada ilha. Neste momento inicia-se um convênio entre a Universidade Estadual do Ceará - UECE e o Instituto Universitário da Educação de Cabo Verde, com a finalidade de formar profissionais habilitados para a modalidade de ensino à distância.

A prática pedagógica almejada pelo presente Decreto-Legislativo é importante, pois, ao ser desenvolvida ao longo do processo formativo, como vem acontecendo, proporciona ao docente o primeiro contato com a realidade do ser professor, desenvolvendo ao mesmo tempo os saberes específicos ao seu ofício profissional, com vista a uma construção gradual das concepções sobre o seu fazer profissional e sobre o seu próprio processo formativo e reelaboração dos saberes que são construídos a partir da sua prática, o que atinge diretamente a sua função como professor. Neste sentido Tardif (2002), nos reporta que

A prática educativa e o ensino são formas de agir plurais que mobilizam diversos tipos de ação aos quais estão ligados saberes específicos. Resulta desse postulado que o ‘saber-educar’ e o ‘saber-ensinar’ também são saberes plurais nos quais estão presentes diversos saberes e diversas competências. [...] a natureza do saber dos professores deve ser compreendida em relação direta com as condições e condicionantes que estruturam a prática educativa: o ‘saber ensinar’ não define tanto uma competência cognitiva, lógica ou científica, mas uma competência prática ou pragmática. (TARDIF, 2002, p. 153).

Essa perspectiva difere-se daquela usual, em que o primado da racionalidade técnica se instala e a prática profissional passa a acontecer por soluções instrumentais de problemas, que se fundamentam em teorias científicas ou técnicas. Essa visão reduz o espectro dos saberes docentes e equipara a racionalidade à prescrição de regras impostas, sem reflexão. A LBSE, em seu artigo 76º, trata da racionalidade da formação, mas o que está explicitado na lei é uma preocupação com o caráter sistemático da formação e não uma preocupação com a reflexividade.

A reflexão é um atributo inerente à pessoa, pois todo o ser humano reflete sobre as suas ações. Com o professor não seria diferente. No exercício da profissão eles refletem sobre suas ações, principalmente, sobre as mediações realizadas durante o processo ensino/aprendizagem. No entanto, existem níveis diferentes de reflexividade, cujas contribuições são dependentes do nível da reflexividade docente, que iniciam na descrição. Passam pela dialogicidade e podem chegar ao nível da crítica. O exercício contínuo é o caminho para o desenvolvimento dos níveis de reflexividade e a pesquisa é a ação que melhor possibilita o exercício dialógico entre teoria e prática para a emancipação profissional. Daí que:

O professor deve também colocar-se como pesquisador, na busca da compreensão e análise do que observa, para encontrar respostas, encaminhamentos e soluções diante das dificuldades, além disso, orientar a leitura de mundo dentro de uma perspectiva crítica e reflexiva, orientando a leitura entrelaçada, colocada como desafio para a educação, constituindo-se como alicerce para a educação permanente. (SACRISTÁN, 2000, p. 45).

A alínea *b*, do artigo 71º, da LBSE, traz com clareza a necessidade das práxis na formação de professores, ao prescrever que “A formação inicial deve ser integrada, quer nos planos científico, técnico e pedagógico, quer no de articulação teórico-prática.” No entanto, uma das falhas do sistema hoje, no que concerne aos currículos, é o distanciamento entre a teoria e a prática, principalmente com relação à indefinição do período de estágio nas licenciaturas.

A alínea *e*, do artigo 72º, também abre possibilidades de uma ação docente criativa e crítica, que possibilita a criação de meios didáticos diferenciados, adaptados aos contextos escolares. Isso ajuda a desenvolver certa racionalidade sobre a sua prática, sobre os contextos onde atua, com vista a uma tomada de consciência sobre as suas ações, produzindo conhecimentos úteis ao exercício da profissão docente, que legitimam certos comportamentos relativos ao exercício da docência. “O envolvimento sistemático, em atividades de pesquisas, fornece o desenvolvimento de racionalidades que dão suporte à prática reflexiva geradoras de questionamentos e argumentos, que conduzem à melhor compressão dos significados dos

saberes objetos de ensino, portanto a aprendizagens mais significativas e autónomas. (ZEICHNER, 1993 *apud* THERRIEN; NÓBREGA-THERRIEN, 2013, p. 621).

Em tempos de flexibilização de espaços-tempos na formação de professores, com práticas formativas fundadas na interdisciplinaridade, na multirreferencialidade e no multiculturalismo, a legislação é apenas um dos mecanismos de mudança, mas que não tem grande poder ou controle sobre a realidade, pois a primeira tem caráter estático e distancia-se da complexidade da realidade e das subjetividades. A legislação aplicada requer a articulação de muito mais saberes e processos do que os apontados na lei. Assim, no ponto seguinte passamos em análise o Curso de Formação de Professores do EBI, do IUE.

4.4 O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Com o intuito de dar respostas céleres e eficazes às transformações por que passaram a educação no arquipélago das ilhas africanas do atlântico em geral e na educação básica em particular, o Instituto Universitário de Educação de Cabo Verde, partindo de uma visão holística e hodierna do conhecimento, criou o seu curso de Licenciatura em Educação Básica, com uma duração mínima de quatro anos e a máxima de quatro anos e seis meses, cuja carga horária varia entre 6.000 horas a 7.000 horas no total, sendo a média semanal e diária é de 25 horas e 5 horas, respetivamente.

Trata-se de um curso que pretende dotar os profissionais do magistério de saberes que os habilitam a exercerem atividades nos múltiplos contextos e dimensões da Pedagogia, pois, segundo o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Básica do IUE (2011)

[...] esta Licenciatura é constituída por um currículo que dota o profissional de competências técnicas, científicas e espírito crítico para que no seu quotidiano seja capaz de associar a teoria à prática, a pesquisa ao ensino, a ciência à cultura, o ético ao estético, a escola à sociedade e o país ao mundo, em prol da consolidação e da qualidade do ensino, da universalidade de oportunidades de sucesso académico e profissional dos cidadãos e das cidadãs. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA DO IUE, 2011, p. 8)

O Curso de Licenciatura em Educação Básica idealizado pelo IUE está em consonância com a formação de professores perspectivada pelo Decreto-Legislativo nº 2/2010 de 07 de maio, pois ambos propõem processos formativos que oportunizam aos docentes conhecimentos, que os habilitam a flexibilização e a reflexão do ensino e do ato pedagógico e as suas possíveis relações com a realidade atual, que proporcionam uma qualificação profissional para atenderem às demandas da educação.

Frutos de frequentes discussões sobre a problemática da qualificação do profissional do magistério e das sucessivas alterações dos cursos de formações dos docentes para a educação básica, o Curso de Licenciatura em Educação Básica do IUE, propõe “[...] sustentar-se numa organização curricular norteada por princípios de interdisciplinaridade, articulação entre a teoria e a prática no predomínio da formação sobre a informação (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA DO IUE, 2011, p. 8)”, o que é importante, pois, ao promoverem que durante os cursos, os futuros professores tenham a possibilidade de articularem os conceitos, os conteúdos disciplinares e académicos das diferentes áreas curriculares da Educação Básica, através da relação entre a teoria e prática, levam “[...] o professor a conhecer os conteúdos a serem ensinados, mas também a saber relacioná-los a objetivos e a situações de aprendizagem [...]” (PERRENOUD, 2000, p. 26), e a consequente reflexão sobre o ato educativo em geral e sobre o ensino em particular.

Por outro lado, a interdisciplinaridade proposta na organização curricular pode propiciar a coadjuvação mútua entre as diferentes matérias constituintes das cadeiras do curso, de modo que “[...] a cooperação entre as várias disciplinas provoca intercâmbios reais, isto é, existe verdadeira reciprocidade nos intercâmbios e, conseqüentemente, enriquecimento mútuos (SANTOMÉ, 1998, p. 70)”.

É nessa perspectiva, que o IUE propõe um curso de licenciatura em que a sua estrutura curricular reflete as sucessivas discussões sobre a qualificação profissional dos professores e capitalizar os investimentos feitos na educação durante a década de 1990 até a promulgação da atual LBSE, de modo a disponibilizar uma formação pedagógica, didática, política e científica, compromissadas com a visão crítica do ato pedagógico, que propicia a constituição e a apropriação de saberes úteis da sua profissão, “[...] visando a formação de um docente reflexivo e mediador para atuar no Ensino Básico (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA DO IUE, 2011, p. 8)”, através da docência, ou exercendo outras funções educativas fora do ambiente escolar.

A proposta formativa do Curso de Licenciatura em Educação Básica do IUE objetiva formar um profissional habilitado para o exercício da docência e para a realização do trabalho pedagógico para além dos espaços escolares, de modo a suprimir as carências dos recursos humanos qualificados que se fazem sentir no sistema educativo Cabo-Verdiano, ou seja, um profissional que

- ✓ Funda a sua profissionalidade no respeito e na promoção dos direitos humanos;
- ✓ Assume a educação escolar como factor de equidade e condição de mais e melhor cidadania;

- ✓ Assenta a sua acção num sólido e profundo conhecimento sobre a ecologia do desenvolvimento da criança;
- ✓ Conhece os fundamentos da educação e a história da pedagogia;
- ✓ Conhece a ecologia e a economia em que se sustenta o aprender na infância, para poder edificar, cooperadamente, com os seus pares, com as famílias e com as forças vivas da comunidade escolar, uma organização de aprendizagem fecunda para todos os aprendentes;
- ✓ Conhece as praxeologias didáticas que melhor servem a construção do conhecimento e a descoberta da cultura pelas crianças;
- ✓ Conhece os modelos pedagógicos, os processos, os métodos e os instrumentos que, em cada tempo e em cada cultura, melhor servem o desiderato da educação integral e eficaz;
- ✓ Reconhece o valor insubstituível da investigação educacional e domina a matriz básica que subjaz ao conhecimento científico e aos procedimentos científicos;
- ✓ Assume a educação e a formação ao longo da vida como constructo fundamental do exercício e do desenvolvimento profissional;
- ✓ Orienta-se por elevados padrões cívicos e éticos que sustentam a exigente deontologia da profissão. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA DO IUE, 2011, p. 9 - 10).

Efetivamente, diante dessas competências que os futuros profissionais do magistério têm que atender, o presente curso de formação dos professores arquiteta uma qualificação profissional onde o futuro docente, para além de dominar os conteúdos das diferentes áreas curriculares que ensina, ele é também facilitador e promotor o desenvolvimento e da aprendizagem da criança, pedagogo eficaz, cuidador do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, cuidador da integração social e da educação sexual dos seus discentes, (NÓVOA, 1995), um educador que conhece, compreende e participa nos complexos sistemas que compõe e sustenta a ecologia do desenvolvimento da criança: família, escola, instituições, comunidades, estruturas políticas, movimentos cívicos, pelo que, o IUE engendra um processo formativo para o exercício das atividades pedagógicas para além dos ambientes de salas de aula.

Assim, decorrentes dessas perícias que os futuros professores têm que atender, o Instituto Universitário da Educação, determinou que a formação inicial por ele proporcionada se conjuga nos seguintes princípios:

- ✓ Um percurso de formação inicial sistematicamente iluminado pela consciência do isomorfismo entre o processo de formação inicial e as práticas profissionais que procura gerar;
- ✓ A centralidade da prática pedagógica, incluindo o plano de estudos actividades de iniciação à prática profissional em contextos reais de intervenção, potenciando percursos de questionamento e indagação e favorecendo a assunção de atitudes e competências profissionais;
- ✓ Um trajeto de formação inicial negociado e contratualizado com os mais vastos parceiros, ajudando a compreender a contextualidade multifacetada e interativa da profissionalidade e, fundamentalmente, a constituir esses parceiros como pilares da formação;
- ✓ Um percurso de formação inicial centrado na cientificidade dos processos formativos e na investigação como matriz formativa por excelência;

- ✓ Um percurso de formação inicial que tem como referência a qualidade do processo formativo, reivindicando a adoção de estratégias de auto e hetero-regulação fortemente participadas pelos sujeitos implicados;
- ✓ Práticas sistemáticas de tutoria, centradas nos pontos críticos e nos desafios dos percursos de aprendizagem para ajudarem na obtenção de um elevado nível de desempenho por parte dos formandos. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA DO IUE, 2011, p. 10).

Atendendo a esses princípios, o Curso de Licenciatura ofertado pelo IUE, visa qualificar profissionais do magistério com saberes e com competências científicas, didáticas e pedagógicas para exercerem funções educativas tanto em contextos formais, como em contextos não formais, bem como desenvolvimentos de atitudes e capacidades investigativas para desenvolverem pesquisas educacionais capazes de contribuir para a inovação no campo do conhecimento pedagógico e da prática educativa, pelo que é fundamental que na sua formação inicial o futuro docente incorpore o hábito de “[...] reflexão sobre sua prática para que seja capaz de tomar as decisões fundamentais relativamente às questões que quer considerar, os projetos que quer empreender, e ao modo como os quer efetivar, deixando de ser um simples executor [...]” (PEREZ, 1999, p.274), passando a ser também um investigador e produtor de saberes da sua profissão.

Em consonância com esses princípios que norteiam o Curso de Licenciatura em Educação Básica do IUE, Perez (1999), acrescenta que

A formação inicial deve proporcionar aos licenciandos um conhecimento que gere uma atitude que valorize a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem, e fazê-los criadores de estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão e a construir um estilo rigoroso e investigativo. (PEREZ, 1999, p. 271).

O Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Básica do IUE tenciona oportunizar aos seus formandos a possibilidade de, ainda na formação inicial, desenvolverem atividades de pesquisa, o que propiciam que os futuros profissionais do magistério construam habilidades e atitudes investigativas, que lhes permitem dar continuidade às suas formações, por intermédio de um comportamento crítico reflexivo sobre a sua própria prática pedagógica. E hoje, fruto de pesquisas já realizadas tanto pelos docentes, como pelos formandos dos cursos do Instituto, determinadas unidades disciplinares ofertadas são resultados decorrentes dessas investigações científicas desenvolvidas em algumas das unidades orgânicas do IUE.

Segundo o Projeto Político Pedagógico, o Curso de Licenciatura em Educação Básica do IUE, pretende formar um profissional que revela

- ✓ Consciência crítica da realidade sócio cultural, do sistema educativo e da docência, tendo em conta os princípios éticos e deontológicos da profissão.

- ✓ Capacidade para utilizar as ferramentas/capacidades didático-pedagógicas específicas do curso.
- ✓ Capacidade de comunicação e expressão, de análise, de reflexão e espírito crítico.
- ✓ Habilidades para investigação científica e produção de conhecimentos.
- ✓ Um exercício de uma prática pedagógica norteada pelos princípios da construção e busca incessante de conhecimentos, na perspectiva do sucesso do ensino e da aprendizagem.
- ✓ Capacidade para analisar, produzir e avaliar criticamente materiais didático-pedagógicos, possibilitando o estreito diálogo entre a pesquisa e o ensino.
- ✓ A adoção de uma atitude crítica e proactiva no domínio do Sistema Educativo de Cabo Verde.
- ✓ Empenho na interdisciplinaridade e na transdisciplinaridade, gerindo as fronteiras entre diferentes áreas do conhecimento.
- ✓ Domínio das concepções metodológicas que orientam o trabalho da investigação e a análise.
- ✓ Capacidade para a pesquisa, a produção do conhecimento e a sua difusão, não só no âmbito académico, mas também, no plano social.
- ✓ Vontade para intervir numa sociedade em mudança, fortemente afectada pelos conflitos e contradições da modernidade. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA DO IUE, 2011, p. 11 - 12).

Atendendo a essas finalidades, podemos afirmar que o Curso de Licenciatura em Educação Básica objetiva a qualificação de um profissional do magistério com conhecimentos das diferentes áreas curriculares da educação básica em Cabo Verde (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Estudos Sociais, Expressão Artística Cidadania, Educação Física, Projeto), mas também com habilidades e saberes didáticos e pedagógicos que em situação do exercício da prática educativa, lhes permitem fazer uso de tais saberes, de modo a tornar os conteúdos do ensino acessíveis a todos os alunos, o que é uma “[...] excelente maneira de melhorar a formação dos professores que, na opinião de muitos, não deixará, no final das contas, de exercer uma influência positiva no encaminhamento do ensino [...]” (GAUTHIER et al, 1998, p.77).

A organização curricular do curso está disposta em regime de semestralidade e em sistema de unidades de crédito, objetiva atender as exigências de formação dos profissionais da educação para a lecionarem no Ensino Básico, nos termos do regulamentado na LBSE, bem como a implementação da reforma educativa em curso. As suas unidades curriculares são de natureza teórico-prática. Já as unidades de conteúdos científicos são ofertadas semestralmente por intermédio de uma perspectiva dialogante, com as metodologias específicas da prática docente, o que permite ao formando refletir e produzir conhecimento numa contínua articulação entre as dimensões teórica e prática da docência em cada uma das habilitações profissionais para a docência, nomeadamente: (1) Ciências da Terra e da Vida; (2) Educação Artística (3); Educação de Infância; (4) Língua Portuguesa e Estudos Caboverdianos; (5) História e Geografia; (6) Educação Física e (7) Matemática.

A prática pedagógica do Curso de Licenciatura em Educação Básica do IUE, denominada de Prática de Reflexão Educativa (PRE), segundo o plano curricular, é de caráter obrigatório, que segundo o regulamento do curso que define a organização e funcionamento do estágio, encontra-se subdivididos em três momentos, sendo a PRE I desenvolvida no primeiro ciclo do ensino básico, a PRE II e a PRE III no segundo e terceiro ciclo do ensino básico, perfazendo um total de 630 horas, onde os formandos se familiarizam com os espaços profissionais específicos para a prática, construam e consolidem saberes, habilidades e competências úteis para a realização profissional docente, proporcionando aos futuros docentes o exercício de regência dos contextos da sala de aula e outros espaços pedagógicos, o que lhes propiciam a oportunidades para a constituição de saberes, não só através da relação entre a teoria e a prática, mas também pela reflexão-ação-reflexão que viabiliza sobre o seu próprio ofício. Sobre isto, André (1995) assevera que para

[...] formar um professor que seja sujeito consciente, crítico, atuante e tecnicamente competente é preciso dar condições, na sua formação, para que ele vivencie situações que o levem a incorporar essas habilidades e esses comportamentos. (ANDRÉ, 1995, p. 115).

Sendo a relação entre a teoria e a prática, a ligação entre a escola e a sociedade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, alguns dos princípios que norteiam o Curso de Licenciatura em Educação Básica do IUE, o componente curricular referente à prática pedagógica do curso prevê uma frequente flexibilização, de modo a adequar o componente teórico com a pertinência do componente prática e conseqüentemente, uma sistemática de planificação e de diálogo entre as unidades curriculares do curso, pelo que a Prática de Reflexão Educativa (PRE), ultrapassa a dimensão linear da aplicação dos conhecimentos para se afirmar como um componente formativo, mobilizadora de saberes adquiridos ao longo do processo formativo nas diferentes áreas curriculares para resolver problemas associados à docência do ensino básico (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA DO IUE, 2011). Nessa perspectiva a prática pedagógica não é apenas “[...] uma atividade assistemática, acrítica, de aplicação de princípios teóricos, mas é entendida como uma ocasião para adquirir conhecimento, e nisto reside sua importância [...]” (LA TORRE et al, 2002, p. 40).

O Curso de Licenciatura em Educação Básica do IUE perspectiva uma prática pedagógica que vai para além do simples instante em que o futuro docente vai praticar o aprendido, mas sim, corresponde também a um consagrado momento, para se estimular o desenvolvimento de pesquisa, de modo a proporcionar aos pósteros professores

conhecimentos sobre a realidade da escola, sobre a sua profissão e informações que os possibilitam questionar e refletir de forma crítica sobre a sua formação teórica, pois, a partir dos conhecimentos teóricos esses profissionais fundamentam as suas ações pedagógicas e realizam investigações úteis para o seu ofício e para a sociedade.

A Prática da Reflexão Educativa é desenvolvida tanto em parte nas escolas do EBI parceira que possui recursos humanos e materiais propícios para uma qualificação profissional de qualidade, onde os estudantes do curso se desenvolvem os seus estágios, como também nas universidades, onde se realizam a reflexão sobre a ação pedagógica desenvolvida, pois em um primeiro momento, o estagiário estabelece um contato de familiarização com a escola, cooperando com o professor da turma no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, observando e analisando os processos pedagógicos realizados, para em um segundo momento, ministrar aulas sob a orientação dos dois professores, sendo um orientador do estágio, docente do IUE, e outro metodólogo, professor da turma onde o estágio se decorre. Ambos os profissionais devem possuir uma larga experiência na área pedagógica para o exercício adequado das suas funções, visto que o formando estagiário tem que receber apoios formativos dos dois, estabelecendo com isso, uma ponte entre a realidade educativa da sala de aula e da escola, com a realidade da instituição universitária, responsável pela formação inicial, o que é importante, uma vez que, permite que os problemas da escola estejam integrados nos processos formativos dos docentes, o que propicia a formação de “[...] professores que assumam uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino e às condições sociais que o influenciam [...]” (PIMENTA, 1999, p. 30).

5 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES BRASIL E CABO VERDE: ENCONTROS E DESENCONTOS NA CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DOCENTES PARA OS PRIMEIROS ANOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA.

É lançando mão de um tipo de raciocínio comparativo que podemos descobrir regularidade, perceber deslocamentos e transformações, construir modelos e tipologias, identificando continuidades e descontinuidades, semelhanças e diferenças, explicando as determinações gerais que regem os fenômenos sociais. (SCHNEIDER; SCHMITT, 1998, p. 49).

O presente capítulo destina-se à apresentação das informações obtidas por meio das narrativas, expressões e sentidos dos docentes interlocutores dessa pesquisa, bem como às análises e às discussões das mesmas, de modo a permitir o alcance dos objetivos e, conseqüentemente, a compreensão da problemática da nossa investigação. Entendemos que ouvir os professores, sobre o que pensam da sua formação inicial, aliada à análise pormenorizada dos aspectos legais da formação inicial dos professores no Brasil e em Cabo Verde, é propícia para descobrir, com esses profissionais do magistério, como os seus processos de qualificação profissional, lhes propiciam a constituição e apropriação de saberes favoráveis para o desenvolvimento de uma prática pedagógica redundante numa aprendizagem significativa para todos os aprendentes. Assim sendo, neste presente seguimento, por se tratar de um estudo histórico comparado, discutimos, não apenas, os encontros e os desencontros percebidos e interpretados a partir da legislação do Brasil e de Cabo Verde, mas também as percepções daqueles que vivenciaram, na prática, os reais processos de formação inicial de professores nos dois países.

Escolhemos, em epígrafe, as concepções de Sergio Schneider e Cláudia Job Schmitt porque constitui nossa intenção em comparar as duas realidades de formação docente, não apenas analisando, elencando as semelhanças, as analogias e as diferenças, ou mesmo, a adoção ou a contextualização de uma determinada realidade, mas também, fazer um estudo preciso das mesmas, de modo a compreendermos o outro e, a partir do outro, a nós mesmos, proporcionando a construção de conhecimentos, fazendo deste momento, oportunidades de exercícios cognitivos. A comparação, quando adequadamente realizada, proporciona a

[...] leitura dos aspectos comuns e das diferenças relativas a uma problemática fornecendo informações mais interessantes que as resultantes de uma leitura dessa mesma problemática em um só contexto. (FERREIRA, 2008, p.125).

As nossas interpretações e significações das informações coletadas enfoca-se numa análise explicativa, “[...] levando em consideração a relação destes com o contexto social, político, econômico, cultural, etc., a que pertencem.” (FERREIRA, 2008, p.125), pois, os programas e

os processos de formação docente de qualquer país, estão intimamente correlacionados com as conjunturas vividas numa determinada época.

As profundas mudanças econômicas, sociais, culturais, políticos, éticos e ideológicos que marcaram as últimas décadas do século XX, determinaram, com reflexos, também no Brasil, em Cabo Verde, novos programas de formação de professores, com qualidade social e compromisso político de transformação da sua sociedade, que compreendem a educação como um bem universal, como espaço público, como um direito humano e social na construção da identidade e no exercício de cidadania (FELDMANN, 2009).

Efetivamente, as exigências impostas pelos organismos internacionais, durante a década de 1990, determinaram reformas educativas, entre as quais a universalização, obrigatoriedade, a gratuidade, a melhoria na qualidade, a democratização do acesso à educação; a resignificação da profissão docente, bem como a exigência na melhoria na qualificação da mão de obra, fazendo com que tanto o Brasil, como Cabo Verde, e à semelhança de muitos outros países, engendraram novas formas de ver a educação e consequentemente a formação de professores, para poderem responder as imposições hegemônicas do então contexto mundial, que considerava esses profissionais do magistério “[...] os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema no contexto atual de reformas e da nova regulação educativa” (OLIVEIRA, 2008, p. 20).

Porém, questionamos se os processos de formação inicial de professores do Brasil e de Cabo Verde, decorrentes do Congresso de Jomtiem (1990), das reformas educativas de 1990 e, sobretudo, da conferência de Dakar (2000), propiciaram a definição de concepções de qualificações docentes, que os permitiam apropriar-se de saberes e habilidades que os possibilitariam exercitar a docência com mestria e qualidades. Responder aos novos quesitos desses profissionais do magistério, cujos regulamentos superiores de ambos os países determinaram que, para exercitarem, têm que possuir formação superior desenvolvidas em instituições universitárias, de modo a construírem e apropriarem de sapiências, essências para o desenvolvimento da prática pedagógica eficiente junto das crianças do ensino fundamental.

Entendemos que antes do início da análise dos resultados, fez-se necessário uma elucidação minuciosa de como foi a coleta das informações desta pesquisa, que iniciou com a análise do estado do conhecimento sobre a temática em estudo, a revisão de literatura, bem como o exame meticuloso dos aspectos legislativos dos dois países, referente à formação inicial do professor. De seguida fez-se as entrevistas aos egressos do Curso de Pedagogia da UECE, do Brasil e dos do Curso de Licenciatura em Educação Básica do IUE, em

efetividades de função docente e que se encontram vinculados ao programa de Pós-Graduação ligados à educação das duas universidades, que consideramos possuidores de opiniões que nos possibilitou compreender a problemática na nossa investigação e, consequentemente, o alcance dos objetivos do presente estudo.

O nosso estudo doutoral contou com a participação de 14 egressos, que se disponibilizaram em participar da investigação, sendo 7 (sete) do Curso de Pedagogia do Brasil e 7 (sete) do Curso de Licenciatura em Educação Básica de Cabo Verde.

A coleta das informações iniciou-se com a realização da entrevista gravada em áudio, com os interlocutores do Brasil, e Cabo Verde respetivamente que posteriormente foram devidamente transcritas, e transformadas em escrituras documentais denominada de protocolos de entrevistas (anexo C). As análises, juntamente com os suportes legais de formação docente, analisado no capítulo anterior, elucidaram como os processos formativos dos dois países proporcionam aos seus egressos a construção de saberes docentes necessários para a realização pedagógica junto dos aprendentes dos primeiros anos do ensino fundamental.

Conforme anunciamos no segmento referente às nossas opções metodológicas, a análise de conteúdo de Bardin (2008) corresponde à técnica elegida para o exame dos dados coletados. Portanto, retomamos as questões norteadoras da entrevista, de modo a determinarmos as categorias e as subcategorias, que constituem o corpo da análise de conteúdo das narrativas e dos sentidos dos professores e, a partir destes, embrigada no nosso referencial teórico, procuramos fazer leituras descritivas e interpretativas dos discursos dos docentes inquiridos, e, por último comparamos os discursos dos dois grupos. As nossas leituras não se assentaram apenas nas determinações de regularidades, deslocamentos, semelhanças, diferenças, continuidades ou descontinuidades, mas também, a partir dela, explicar, construir e apreender saberes e conhecimentos úteis para o exercício da profissão do magistério.

A explanação dos professores permitiu-nos a confirmação das nossas categorias de análises, anteriormente determinados, a partir do problema, dos objetivos e das metodologias proposto para o nosso estudo:

- ✓ Formação inicial de professores.
- ✓ Prática pedagógica da formação inicial.
- ✓ Saberes docentes da formação inicial.

Figura 4 - Categorias de Análise

Formação inicial de professores	Prática pedagógica da formação inicial	Saberes docentes da formação inicial
		
Caracterização da formação inicial	Caracterização da prática pedagógica da formação inicial	Concepção de saberes docentes
Importância da formação inicial na construção de saberes docentes	Prática pedagógica da formação inicial como espaço de construção de saberes	Formação inicial/saberes docentes

Fonte: elaborado pelo autor

A partir dessas categorias estabelecemos um diálogo de entendimento e compreensão, de como os cursos de formação inicial docente das instituições universitárias em análise têm propiciado aos seus egressos a constituição e apropriação dos saberes da prática pedagógica na educação básica. Entendemos que estes eixos de pesquisa nos permitiram ter uma visão mais clara sobre o nosso objeto de estudo, e ao mesmo tempo compreender as debilidades e as potencialidades da formação inicial dos professores dos dois países, e com isso, sobretudo para a realidade cabo-verdiana, determinar de modo preciso as novas perspectivas de formação de professores, que espelha a realidade de Cabo Verde, tendo em vista a dar respostas às exigências da contemporaneidade.

Obedecendo à sistematização das categorias de análises das informações da nossa investigação, iniciamos fundamentado nos nossos suportes teóricos, que dão sustentação às falas, às impressões dos interlocutores investigados, a apresentação e discussão das narrativas dos nossos sujeitos, pela formação inicial de professores. Procuramos compreender e elucidar as diversas perspectivas desveladas durante a coleta dos dados respeitantes à construção e apropriação de saberes docentes no Curso de Pedagogia da UECE e no Curso de Licenciatura em Educação Básica do IUE, para o exercício do magistério junto dos discentes das séries iniciais do ensino fundamental.

5.1 O QUE PODEMOS APRENDER COM AS NARRATIVAS/DEPOIMENTOS DOS EGRESSOS DA UECE (BRASIL) E DO IUE (CABO VERDE), SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Em relação a esse tópico, procuramos saber das apreciações dos egressos do Curso de Pedagogia da UECE e dos do Curso de Licenciatura em Educação Básica sobre a qualificação profissional proporcionada por essas duas instituições universitárias para o exercício do magistério, com qualidade, junto dos alunos de primeira série do ensino

fundamental, isto é, tendo em consideração, se os seus programas de formação inicial, lhes oportunizaram a construção e apropriação de saberes que os habilitam a exercer a docência com qualidade na educação básica, numa sociedade em que o exercício do professorado

[...] pressupõe o assumir que o conhecimento e os alunos (as matérias-primas com que trabalham) se transformam a uma velocidade maior à que estávamos habituados e que, para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender. (MARCELO, 2009, p. 8)

Entendemos por formação inicial de professores, os excertos dos discursos dos nossos interlocutores inquiridos. Nas suas opiniões, demonstraram concepções de uma qualificação profissional docente inacabada, crítica e reflexiva para responderem aos imperativos decorrentes das demandas sociais, superando o papel de ser meramente o transmissor da matéria, isto é, o detentor do saber e os seus alunos tão somente o depositário dos seus conhecimentos, para muni-los de saberes que os habilitam a orientar e a ajudar os seus aprendentes a construírem os seus próprios conhecimentos, não devendo restringir-se a um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio para aplicação dos conhecimentos técnicos-profissionais adquiridos. Se assim for, não responderia às situações emergentes do exercício profissional docente, uma vez que o exercício do magistério ultrapassa os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas deverão ser elaboradas em função da realidade onde decorre o processo ensino aprendizagem (PIMENTA, 2005).

Entretanto, os nossos interlocutores analisaram os seus processos formativos de forma diferente Lucélia (2016), afirma “[...] a formação inicial é o pontapé mesmo de tudo, é quando você vai começar a se definir como profissional” (LUCÉLIA, 2016 – BR)

Na mesma linha de pensamento, LÚCIA (2016 – BR), afirma

“[...] a formação inicial, para mim, ela é a base, [...], ela empata diretamente no profissional que é formado, asseverando [...] foi a oportunidade que eu tive da ascensão social, de aproximação com o conhecimento científico. (LÚCIA, 2016 – BR).

Verificamos que, para as nossas interlocutoras brasileiras, a formação inicial foi importante, não apenas porque lhes conferiram certo grau acadêmico que as habilitam a exercer a docência, mas também pelo fato de a qualificação profissional lhes oportunizarem o contato com o conhecimento, muito embora, reconhecendo que nem sempre esse processo tenha igual preparação para todos os formandos. Enquanto umas como, por exemplo, a Charménia Freitas de Sátiro, consideraram que esses processos os prepararam cabalmente

para o exercício do magistério, ao afirmar

Eu acho que a minha formação inicial me preparou, sim, para o que eu enfrento, ou enfrentava diariamente na escola. Então, quando eu entrei na escola da educação básica, um ano depois de eu ter concluído graduação, eu consegui, sim, refletir a minha prática, de acordo com o que eu vivenciei na universidade, mas isso é que está, como eu falei anteriormente, eu acho que isso nem todos, não está determinados a acontecer com todos, porque é? Porque eu tive contatos com pesquisa, e a pesquisa já aproxima, ela já tenta fazer esse elo entre o que é vivenciado na realidade e o que é refletido, repensado na universidade. (LÚCIA, 2016 – BR).

Lucineide (2016- BR), afirma que

[...] a graduação, ela foi muito útil para mostrar que tinha que ir, [...] recebi uma formação que me ajudou a pensar à formação de ser humano, como ser humano, eu posso dizer que o meu curso teve grau de satisfação, e eu classifico-o como uma formação satisfatória. Me ajudou a abrir os olhos, a pensar que eu tinha encontrado lá tudo que eu precisei para atuar em sala de aula. A minha graduação e formação inicial me ajudou a decidir na profissão. (LUCINEIDE, 2016 – BR).

Outras, porém, consideraram que a formação inicial, pouco ou nada, os preparou para exercerem a profissão de professor, como se pode constatar, por exemplo, a partir da narrativa de Lucinda (2016-BR),

[...] a formação inicial, eu, para ser bem sincera, eu acredito que ela foi importante nesse especto de compreensão macro da educação, como eu lhe disse de política, de estrutura, de fundamentos da educação, porque nós estudávamos muito isso nas disciplinas, mas com relação aos aspectos práticos da docência, por exemplo, de metodologia de ensino, de avaliação, concepção de avaliação, de como elaborar instrumento de avaliação, de aspectos da didática, esse especto na minha formação no Curso de Pedagogia deixou a desejar porque foi algo que era trabalhado muito pouco nas disciplinas, e, por exemplo, de avaliação a gente não trabalhou, eu saí do curso de licenciatura sem ter uma base mínima sobre a avaliação, que é um especto constituinte da docência. (LUCINDA, 2016 – BR).

Na mesma perspectiva Luciana (2016 – BR), refere,

[...] quando eu me formei, eu passei no concurso do Maracanaú e eu nunca assumi uma sala de aula. Então foi um baque muito grande, porque eu não tinha noção do que estava me esperando, não dava para dizer se os meus conhecimentos iam influenciar na minha prática, eu não sabia do que estava me esperando. Então quando eu cheguei na escola pública eu me assustei porque eu pude ter noção do distanciamento dos conteúdos que a gente tem na faculdade para a realidade das escolas públicas. Eu não sei se esse baque eu teria sentido na escola particular, não sei, porque não conheço a realidade. Realmente me assustei. Na hora eu não via nenhum livro, nenhum conteúdo que eu estudei. (LUCIANA, 2016 – BR).

Na mesma linha, Lucélia (2016 – BR), afirma

[...] acredito que o grande referencial da minha formação inicial foi participação em grupo de pesquisa e isso foi o que me fez olhar de uma forma mais reflexiva sobre as questões da educação, me fez ter um posicionamento diferente sobre tudo relacionado com a educação, embora não tenha favorecido para a minha prática em

sala de aula, porque fiquei muito no viés acadêmico vamos dizer, né? Eu nunca, durante toda a minha graduação, eu nunca estive em sala de aula, eu nunca me deparei com as crianças [...] (LUCÉLIA, 2016 – BR).

Para Lucineia (2016 – BR), a

[...] formação inicial aqui na UECE me preparou para a realidade escolar? Eu diria que não, porque assim, tem muitas peculiaridades da escola, pelo menos na minha época, que já faz muito tempo, que eu não... Eu penso que já teve algumas mudanças nas disciplinas, nos currículos, também não sei. Mais assim, existem muitas peculiaridades na inserção da escola, que elas não são exploradas dentro da universidade. Como por exemplo, o que fazer com um aluno que não tem o interesse de aprender? O que fazer com alunos com necessidades? Ações básicas, como se constitui um processo técnico? Algumas técnicas. Tem algumas coisas que o professor precisa aprender de como lidar com certos tipos de atitudes dos alunos dentro de sala de aula. E assim, eu me sentia muito despreparada para isso. (LUCINEIA, 2016 – BR).

Das narrativas das nossas entrevistadas brasileiras, pudemos perceber que elas veem os seus cursos de formação inicial de modo diferente, muito embora, pertencendo a uma mesma instituição universitária. Entendemos que essas visões diferentes se relacionam com a forma como os graduandos se entregam nos seus processos formativos, mas também com determinados aspectos que possam tornar um programa de qualificação profissional diferenciada, pois como afirma Lucinda (2016 – BR), “[...] a minha formação, além das disciplinas, elas foram marcadas por esse especto de iniciação à pesquisa”.

Essas concepções, também, estão presentes nas narrativas de outras entrevistadas ao afirmarem que “[...] na minha formação inicial eu tive a oportunidade de ser mais do que uma graduanda, porque eu fui bolsista de iniciação científica, então esse contato com a pesquisa fez muita diferença na minha formação,” (LÚCIA, 2016 – BR).

Verificamos que as que tiveram uma formação inicial diferenciada, por terem a oportunidade de ter o contato com a pesquisa, consideraram que as suas graduações as prepararam para um bom exercício do magistério nas salas de aula. Pois os propiciaram a construir conhecimentos e aptidões para atualizarem constantemente, para inovarem e para procurarem respostas aos diversos processos mutagênicos que caracterizam a sociedade contemporânea.

Considerando as exigências que atualmente o exercício do magistério acarreta, entendemos que os programas de formação inicial devem proporcionar, aos futuros docentes, a constituição de *habitus* de pesquisa, de problematizar a sua própria prática, de procurar soluções para os problemas da sua profissão. “O futuro professor que não tiver acesso à formação e à prática de pesquisa, terá, a meu ver, menos recursos para questionar

devidamente sua prática e todo o contexto na qual ela se insere” (LÜDKE, 2001, p. 51). Sobre esse aspecto, Pimenta (2006), afirma que

A importância da pesquisa na formação de professores se dá no movimento que compreende os docentes como sujeitos que podem construir conhecimento sobre o ensinar a reflexão crítica sobre sua atividade [...] (PIMENTA, 2006, p. 27).

A presença de pesquisa na graduação corresponde, no relato das professoras, a um dos aspectos positivos dos seus processos formativos, o contato com bons professores que ensinam de uma forma lúdica, fazer parte de bolsas de iniciação científica. Esta proporciona aos futuros docentes a constituição de saberes que os permitem entender e atender a sua realidade educativa, as exigências da sua profissão, de modo a dar respostas assertivas que oportunizam o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem. Ou seja, oportuniza, aos futuros professores, enfrentar, ainda em formação, situações concretas da sua esfera de ação, tornando-os capazes “[...] de analisar, criticar, refletir de uma forma sistemática sobre sua prática docente, com o objetivo de conseguir uma transformação escolar e social e uma melhora na qualidade do ensinar e do inovar” (IMBERNÓN, 1994, p. 50).

Por outro lado, a sobrevalorização da prática em detrimento da teoria, constitui um dos maiores enfoques negativos, isto é, as insatisfações são decorrentes de pouco espaço de prática, pouco espaço de vivência com a escola, pouco espaço de aproximação com a realidade, pouco espaço para a reflexão sobre o estágio, com as demandas que são muito grandes, proporcionando uma qualificação muito teórico, uma concepção de reflexão sobre a prática muito grande, uma concepção de inserir a pesquisa na prática muito amplo, não proporcionando assim, uma preparação docente adequada para o dia a dia da educação básica. Quando os cursos se mantêm focados em modelos idealizados de aluno e de professor, com predominância dos estudos teóricos e das disciplinas de formação genérica em relação à formação para a prática docente, a relação teoria-prática, é ausente nas dinâmicas curriculares, bem como estudos sobre a escola, proporcionando uma formação de caráter abstrato e desarticulada do contexto de atuação do professor. (GATTI; ANDRÉ, 2013), segundo a testemunha de Lucinda (2016-BR), quando ela afirma “[...] a impressão que eu tinha, quando terminei a graduação é que a universidade estava num contexto e a escola estava em outro, e parece que esses contextos não se comunicam.” Ainda a mesma entrevistada acrescenta “[...] a dinamicidade do trabalho docente, a relação interpessoal, são elementos marcantes que a gente precisa a todo desenvolver e isso não foi trabalhado de maneira adequado durante a graduação”. (LUCINDA, 2016 – BR).

Comparando os discursos das nossas entrevistadas relativamente aos seus processos de qualificação profissional, constatamos que, mesmo dentro de uma mesma instituição universitária, existem discrepâncias na formação dos docentes. Como referimos anteriormente, achamos que isso se relaciona com a entrega, com o envolvimento da pessoa em formação, pois “[...] a pessoa em formação deve estar implicada na sua formação, porque a formação requer mudança e esta exige a implicação do sujeito.” (FABRE, 1995, p. 23). Isto é, a formação deve provocar transformações e mudanças positivas nos graduandos, e isso só é possível se estes estiverem ligados aos seus projetos formativos, ou seja, os programas, na sua totalidade, não devem pertencer aos seus domínios exteriores, mas, sim, algo que são deles e com o qual estabelecem relações entre o ser e o fazer, o ser e o saber.

A partir das narrativas das professoras, egressos dos Cursos de Pedagogia, sujeitos da nossa pesquisa, constatamos que os aspectos positivos e negativos, anteriormente referenciados, refletiram de modo diferente no início da docência das nossas interlocutoras de pesquisas, causando certos embaraços no início do exercício da profissão. Afirmaram que no início da docência sentiram carências, que interferiram nos seus desempenhos profissionais. Nessa perspectiva, Lúcia (2016-BR), afirma que a sua formação teve

[...] falha de não refletir sobre a práxis, sobre o que você encontra na sala de aula e dar um retorno..., meio quebrado. Então, isso foi uma carência de formação, o chão da escola, que se resumiu ao estágio supervisionado, que foi no último semestre. (LÚCIA, 2016 – BR).

Numa perspectiva similar, Lucinda (2016-BR), afirma que as carências da formação inicial foram

[...] de planejar, do gerir uma sala de aula, do saber como lidar, saber como a complexidade que entrar numa sala de aula, que você prepara algo, você pensa atividade, você estabelece objetivos de aprendizagem, mas às vezes a realidade muda radicalmente o que você planejou, e nós professores precisamos saber lidar com isso. (LUCINDA, 2016 – BR).

A mesma entrevistada admite que “[...] a dinamicidade do trabalho docente, a relação interpessoal, são elementos marcantes que a gente precisa todo o instante desenvolver e isso não foi trabalhado de maneira adequada durante a graduação.” (LUCINDA, 2016 – BR), alegações estas que também são partilhadas por Lucineia (2016-BR), quando afirma que a dificuldade está entre a universidade e a escola, com o trabalho realmente realizado na escola, parecendo existir um abismo entre o que é visto na universidade e o que é encontrado na escola, como também por Luciana (2016-BR), ao alegar

Então assim, na minha formação inicial eu realmente não entrei dentro da sala de

aula, não tive nenhuma prática pedagógica desenvolvida na minha formação inicial, a principal carência que eu vejo é esse distanciamento entre teoria e prática. (LUCIANA, 2016 – BR).

Sobre estas constatações Lucélia (2016-BR), reitera

A carência foi realmente de não conhecimento do chão da sala de aula, foi o pouco conhecimento que eu tinha disso né?... , a pouca habilidade que eu tinha de lidar com as crianças, a pouca habilidade que eu tinha de lidar com o contexto profissional diferente, com os pais, com falar com os pais, com planejar, essa foi a grande carência que eu tive na minha formação, né?... , e que me prejudicou quando eu fui realmente ter que trabalhar. (LUCÉLIA, 2016- BR).

Lucibela (2016-BR) garante “[...] senti a necessidade muito grande das disciplinas filosóficas para trabalhar com os alunos, porque eu não me contentava em passar apenas os conteúdos que eram postos para mim porque eu ia ser cobrado no final sobre a aprendizagem desses alunos”, advertindo com estas declarações a necessidade de estudar as disciplinas de aprofundamento.

A partir das considerações das nossas entrevistadas, pudemos perceber, melhor, uma distância acentuada entre o curso de formação de professores e as realidades onde laboram, provocando constrangimento no exercício da docência, sobretudo, no início da carreira docente. Os iniciantes sentem, por vezes, insegurança profissional, que, com o despreparo da formação inicial, aumenta cada vez mais. Entendemos, a partir das narrativas das nossas interlocutoras, que esse afastamento da formação inicial resulta, principalmente, do fato dos cursos, sobretudo, os objetos da nossa pesquisa, não proporcionarem a constituição e apropriação dos saberes essenciais da prática do magistério, uma vez que, não permitem que os futuros docentes experimentem o exercício das suas atividades profissionais, ainda na graduação, ou quando as oferecem de uma forma muito incipiente.

Essas carências e insuficiências da formação inicial dos professores destituem os formandos das suas capacidades de agirem de forma conscientes como docente, impossibilitando-os de compreenderem os condicionamentos das suas profissões e, conseqüentemente, privando-os da possibilidade de (re)construir a realidade do seu ofício (SOUZA, 2001). Segundo as entrevistadas, os seus processos formativos têm privilegiado apenas os conhecimentos teóricos, generalistas, em que os licenciandos ficam desprovidos da ideia de ser professor, pois exclusivamente os conteúdos científicos das disciplinas são repassados em aulas expositivas centradas no professor, ignorando as dimensões didáticas e pedagógicas da aprendizagem. Sobre esse aspecto Gatti e André (2013), afirmam que esses

[...] cursos mantêm-se focados em modelos idealizados de aluno e de professor,

com predominância dos estudos teóricos e das disciplinas de formação genérica em relação à formação para a prática docente. A relação teoria-prática é quase ausente nas dinâmicas curriculares, bem como estudos sobre a escola, o que indica uma formação de caráter abstrato e desarticulada do contexto de atuação do professor. As práticas educativas na escola e nas salas de aula são o cerne da educação escolar, portanto, do trabalho do professor. No entanto, elas não são adequadamente abordadas nas formações iniciais de professores. (GADDI; ANDRÉ, 2013)

As narrativas das nossas interlocutoras e as considerações de Gatti e André (2013) são coincidentes, pois todos comungam da opinião de que os seus respectivos programas de formação de professores têm privilegiado as transmissões conceituais, não refletindo com os futuros docentes os objetivos, os conteúdos e os procedimentos didáticos e científicos da profissão docente, negligenciando a qualificação de profissionais que dominam os saberes práticos da sua profissão. Tem-se esquecido, ao longo dos tempos, de assumir a componente práxis, ignorando a aprendizagem centrada no aluno, nas reflexões constantes sobre os trabalhos educativos e sobre a prática pedagógica propriamente dita.

Entretanto, aquelas que tiveram a oportunidade de terem uma qualificação profissional diferenciada, por pertencerem a grupos de pesquisa, ressaltaram que essas contingências minimizaram as carências da formação inicial no início do exercício da docência. Lucinda (2016-BR) declara que

[...] o que mais auxiliou no começo da docência foi a formação para a pesquisa, porque como a formação da pesquisa nos prepara para, digamos assim, conhecer as trilhas de como buscar, de como aprender, de como investigar, isso ajuda no exercício profissional. (LUCINDA, 2016 – BR).

Lucineia (2016-BR) acrescenta

[...] a oportunidade que eu tive, de me constituir dentro de uma escola, que a gente tinha grupo de estudo, que a gente tinha discussão diária sobre a prática pedagógica, [...] com planejamento, de conteúdos, com planejamento de atividades de acordo com as necessidades dos alunos, e do desenvolvimento da inteligência naquele estágio de desenvolvimento daquele aluno. (LUCINEIA, 2016 – BR).

Os depoimentos das nossas interlocutoras sobre o que mais lhes auxiliaram no início da docência para suplantar as carências da formação inicial, mostraram a importância da pesquisa para a prática pedagógica dos professores que se iniciam a docência. Esses modelos formativos proporcionam aos futuros profissionais do magistério não apenas domínio dos conteúdos específicos, mas também subsídios práticos que os permitem elaborar, aperfeiçoar e construir os conhecimentos da sua profissão, que os possibilitam responder aos insólitos das salas de aula a partir da reflexão sobre a ação do ensino, tendo em vista uma resposta educativa adequada, decorrente do exercício do professorado e das mutações que

caracterizam a contemporaneidade, o que proporciona o “[...] desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento de conhecimentos e competências específicas e uma visão mais ampla do mercado de trabalho a fim de agir nele com mais autonomia” (ZABALZA, 2004, p.45).

As declarações das nossas entrevistadas evidenciaram que esses modelos formativos correspondem a uma utopia. Para elas, o que se tem verificado na realidade é o contrário. Os cursos de formação desenvolvidos a partir de

[...] um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dão conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade profissional docente. (PIMENTA et al. 2005, p. 16).

As entrevistadas destacaram, também, a importância do acompanhamento dos coordenadores pedagógicos e dos ditos docentes mais experientes, como um dos fatores que lhes auxiliaram na minimização das carências da formação inicial, no início da atividade profissional dos professores iniciantes, cuja etapa profissional corresponde a um momento de tensões, conflitos, dilemas e instabilidades na inversão dos papéis de aluno para professorado, mas também, sobretudo de formação e de constituições de saberes.

Lucineia (2016-BR) revela que escolas “[...] onde você discute, onde lhe é apresentado uma proposta pedagógica que é filosofia da escola, onde você deverá dar, não dar, onde você deverá se basear teoricamente.”, ajuda a superar as lacunas da formação, concepção também partilhada por outras entrevistadas como por exemplo Lucélia (2016-BR), quando atesta “[...] o que me auxiliou foi um bom acompanhamento pedagógico [...] do coordenador pedagógico que existia na escola [...]”.

Atendendo às considerações das entrevistadas, os coordenadores pedagógicos são importantes, pois “[...] mais do que resolver problemas de emergência e explicar as dificuldades de relacionamento ou aprendizagem dos alunos, seu papel é ajudar na formação dos professores” (AUGUSTO, 2006, p.1), sobretudo, quando a formação inicial não proporcionou uma efetiva qualificação profissional dos docentes, oportunizando aos iniciantes suplantar as carências decorrente de um débil preparo para a docência, e, conseqüentemente, construindo conhecimentos da sua profissão.

Caraterizando a formação inicial de uma maneira geral, e as suas em particular, os docentes cabo-verdianos, também, fizeram menção da importância da formação inicial para o exercício da docência, como sendo “[...] por excelência, uma etapa, um estádio pelo que deve passar um indivíduo, candidato a docência. É uma fase de garatuja por onde o indivíduo passa

e se prepara para se atuar no futuro (LUÍS, 2016 – CV).

Ainda em sua colocação, o mesmo interlocutor salienta que tem uma boa conceção e confiança na sua qualificação profissional,

Ela serviu-me e ainda serve de laços para estabelecer pontes fortes com o futuro, vencendo os desafios que se nos propõe a sociedade moderna, uma aldeia global, uma sociedade intercultural e multicultural na qual labutamos, diariamente, para responder, adequadamente, às variadas e diversificadas demandas da educação. (LUÍS, 2016 - CV).

Ele considera que a formação inicial é de extrema importância na preparação dos docentes, uma vez que, oportuniza aos indivíduos a apropriação de saberes necessários e suficientes para o exercício da função, isto é, com domínios de “[...] técnicas e métodos que permitir-lhe-ão transmitir ou promover conhecimentos aos aprendentes, sem dificuldades alguma.” (LUÍS, 2016 – CV).

Lucídio (2016-CV) em sua fala caracteriza a formação inicial como sendo “[...] fundamental para a preparação dos docentes para o exercício do magistério. Ela dá o suporte técnico e metodológico, elementos fundamentais, para se ser um bom profissional de ensino”. Acrescentando,

De uma maneira geral a importância da formação inicial consubstancia no facto do professor ser requalificado como profissional e como protagonista, o que significa superar o papel do professor que apenas transmite passivamente a matéria e que é “o dono do saber” transformando-o num orientador do aluno e para ajudá-lo a chegar ao conhecimento, associando, criticando e desenvolvendo suas próprias habilidades. (LUCÍDIO, 2016 – CV).

Porém, parecendo ser uma contradição, este interlocutor não afiança, seguramente, sobre a sua formação inicial, se o preparou ou não para docência, deixando perceber que embora o seu curso lhe proporcionasse a constituição de algumas habilidades para o exercício do magistério, o seu processo formativo apresentava lacunas,

[...] porque muitas das questões aprendidas na formação inicial são bastante generalistas, pré-concebida. Questões específicas da prática do ensino, e confinadas às realidades não facultou, ela não abrange toda a dinâmica social do exercício profissional. (LUCÍDIO, 2016 – CV).

Nos seus relatos, Luisa (2016-CV) caracteriza a formação inicial como “[...] um pilar fundamental para a sustentabilidade da prática docente, pois, permite ao professor adquirir conhecimentos pedagógicos, científicos e didáticos, que lhe proporciona uma prática consciente e de qualidade.”, complementando que a nível pessoal, ela a considera importante, não apenas porque a fez enxergar melhor a função do magistério, mas, sobretudo, lhe “[...]”

apetrechou de conhecimentos pedagógicos, didáticos, científicos e sobretudo certos métodos e habilidades para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem.” (LUISA, 2016 – CV).

Ludino (2016-CV) destaca, também, a importância da formação inicial no exercício da docência na sociedade atual, uma vez que, “[...] os desafios são outros e as necessidades também são outras, a sociedade mudou e os estudantes e a sociedade no seu todo exigem outras competências por parte daqueles que exercem o magistério.” (LUDINO, 2016 – CV). Assim, o mesmo considera que o seu processo de qualificação profissional foi relevante por levar em consideração questões que ele julgou fundamentais,

[...] nomeadamente: o currículo como plano macro, que leva em consideração a sociedade que se quer formar, o que se quer ensinar ou, os objetivos da própria educação que se quer ministrar no nosso país, a adaptação deste, ou adaptação curricular em função da geografia cabo-verdiana e alunos, as estratégias para a materialização dos objetivos preconizados no currículo e a própria avaliação no seu sentido lato, não só a avaliação das aprendizagens em salas de aulas, tout court, para sabermos se os alunos atingiram ou não os objetivos, mas também a de todo o processo, desde concepção do currículo à sua implementação. (LUDINO, 2016 – CV)

No seu relato, Leoneza (2016-CV) considera que “[...] as sociedades atuais estão evoluindo, nesta ótica o professor deve estar capacitado para diante dessas transformações saber apoiar, orientar, instalar nos alunos competências que lhes permitam resolver os problemas que possam surgir no seu dia-a-dia profissional.”, pelo que, ela considera essa etapa inicial de qualificação profissional como sendo importante, uma vez que, propicia aos iniciantes a construção, à priori, de um conjunto de conhecimentos e de requisitos que lhes permitem responder às exigências do exercício do magistério.

Considera, ainda, que a sua formação inicial foi vital para o profissional que é hoje. Os aspectos peculiares da sua qualificação profissional relacionam-se com fato desta estar,

[...] assente em criar domínios para atuar em várias vertentes do saber, criar sensibilidade para procurar ou pesquisar no sentido de criar mais conhecimentos com o qual lhe serve de pré-requisitos para trabalhar – Saber ultrapassar possíveis constrangimentos que possam surgir no decorrer do seu exercício e estar em constante atualização dos conhecimentos cognitivos. Também gostaria de frisar que foi extremamente importante para mim a vertente pedagógico-didática. (LEONEZA, 2016 – CV).

Na mesma perspectiva, Luizinho (2016-CV), afirma

Durante os quatro anos de formação, esta cumpriu com os seus objetivos no sentido de me preparar tanto do ponto de vista científico como do ponto de vista pedagógico, estabelecendo as bases para uma atuação enquanto professor consciente das suas potencialidades e dificuldades e ciente de como procurar superar as dificuldades do dia a dia. Portanto, essa formação ofereceu-me as ferramentas

suficientes e necessárias para o exercício dessa função, com um espírito investigativo para uma atualização constante. LUIZINHO (2016 – CV).

Atendendo às narrativas dos nossos interlocutores, pudemos constatar que, de modo geral, todos se manifestaram sobre a importância da formação inicial na preparação para o exercício profissional, mas também, no fornecimento de subsídios para o exercício do magistério junto dos aprendentes da educação básica, sobretudo, dos conhecimentos teóricos das disciplinas específicas, permitindo, aos futuros docentes, possibilidades de construir partes dos saberes da sua profissão. As sapiências da prática do ensino efetivamente foram relegadas para um plano secundário. Sobre este aspecto, Alarcão (1997), refere que “um professor é hoje um profissional com uma dupla especialização – em conhecimentos científicos de base e em conhecimentos e competências de índole educacional.” (p. 10).

A partir dos relatos apresentados, verificamos que os seus processos formativos privilegiaram a modalidade do ensino, da transmissão exclusiva do conhecimento, sem a previsão de aspectos peculiares da prática pedagógica, sem atividades práticas em meios diferenciados, de modo a aprender a enfrentar as diversidades peculiares de cada realidade decorrentes do exercício da docência. Porém, curiosamente, pudemos perceber, também, que os entrevistados consideram este, um modelo que lhes prepararam adequadamente para a docência, isto, talvez, por julgarem que dominando os conteúdos científicos propostos no currículo da Educação Básica, já estão preparados para exercerem o magistério, ignorando-se as competências e habilidades didáticas e pedagógicas para tornarem esses conteúdos acessíveis aos seus aprendentes.

Entretanto, a formação inicial deve privilegiar “[...] uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal” (IMBERNÓN, 2000, p.60-61). Deve proporcionar aos futuros docentes, não apenas a construção de conhecimentos peculiares das disciplinas essenciais do currículo da educação básica, como também a elaboração e a apropriação de saberes e habilidades específicos e fundamentais da prática do ensino propriamente dito, o que significa ir além da abordagem acadêmica e compreender as dimensões pessoais e as definidas pelo serviço do Ministério da Educação, demandando possibilidades de desenvolvimento pessoal; de conhecimentos; de habilidades, atitudes e valores, enriquecimento, de saberes essenciais para o exercício da profissão do magistério (ZABALZA, 2004). Hoje os saberes dos professores não podem ser “[...] meramente acadêmico, racional, feito de fatos, noções e teorias, [...]. Deve ser um saber que consiste em gerir a informação disponível e adequá-la estrategicamente ao contexto [...] sem perder de vista os objetivos traçados.” (ALARCAO, 2001, p. 104).

Geralmente, os sujeitos da pesquisa de Cabo Verde relataram que os seus programas de formação inicial lhes propiciaram uma preparação adequada para o exercício do magistério. Porém, pudemos perceber que foram desenvolvidos segundo um modelo pré-determinado, com pouca, ou sem atividades práticas de ensino, com poucas disciplinas de fundamentos pedagógicos, ausências total de atividades de pesquisas, preparando-os apenas para turmas e alunos idealizados e homogêneos, não oferecendo, contrariamente, o que afirmam os entrevistados um “[...] preparo suficiente para aplicar uma nova metodologia, nem para aplicar métodos desenvolvidos teoricamente na prática da sala de aula. Além disto, não se tem a menor informação sobre como desenvolver, implantar e avaliar processos de mudança.” (IMBERNÓN, 2000, p.41).

Constatamos que na realidade, no início da carreira docente, os egressos do Curso de Licenciatura em Educação Básica do IUE, deparam-se sempre com muitas dificuldades no exercício profissional, contrariando as suas narrativas, demonstrando que as suas qualificações profissionais não lhes proporcionaram uma “[...] atenção especial à formação de professores para a prática de ensino concreta e real nas escolas” (DIAS; ANDRÉ, 2009, p. 1), privilegiando os saberes acadêmicos em detrimento dos saberes da prática do ensino, do saber fazer bem o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem. É necessária uma nova “[...] forma de conceber a formação de professores que seja holística e sistêmica e que permita ao estudante (futuro professor) apreender a totalidade e a complexidade dos fenômenos educacionais relacionados com o ensino de uma certa disciplina [...]” (DIAS; ANDRÉ, 2009, p. 3).

Esses egressos consideraram que os seus processos formativos os prepararam de modo adequado para a docência. Tal percepção é induzida pela mentalidade instalada no seio da realidade das instituições de qualificação profissional dos docentes de Cabo Verde, que não proporcionam aos graduandos momentos de pesquisa, de reflexão crítica sobre a atividade docente, em detrimento de excessivos conhecimentos teóricos, levando os formandos a considerarem que o domínio desses últimos saberes, já estão preparados, cabalmente, para o exercício do magistério, esquecendo-se de que é também necessário habilidades para tornar esses saberes acessíveis aos alunos, proporcionando a formação de um profissional inadequado para a realidade educativa da contemporaneidade. Porém,

[...] a formação de professores pode cumprir um papel importante na configuração de uma “nova” profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas. (NÓVOA, 1992, p. 24).

A oportunidade de exercitar a docência, ainda que de uma maneira anêmica, durante a graduação, em turmas da educação básica, bem como a vinculação da teoria e da prática, correspondem na opinião dos nossos egressos, aos aspectos positivos das suas qualificações profissionais, por lhes proporcionarem os primeiros contatos com os conhecimentos da didática e da pedagogia do ensino.

Ainda a minha formação inicial me trouxe vários aspectos importantes, como por exemplo, exercitar a prática pedagógica em todas as classes do Ensino Básico Integrado, com discentes de realidades diversas, ministrando aulas em diferentes conteúdos e nas mais diversas áreas curriculares do ensino básico [...] (LUISA, 2016 – CV).

Um dos aspectos fundamentais e importantes na minha formação é claramente a vertente didático-pedagógica, porquanto ela fornece as bases fundamentais para um exercício qualitativo maior da sua profissão. Enquanto docentes temos que conhecer as condições que levam ao aluno a apreender das temáticas que se ensinam ou lecionam. Estas questões só se conseguem com um profundo conhecimento da didática e da pedagogia de ensino, facto que se aprende com a formação inicial.

Mas também a própria planificação das diferentes aulas, sejam elas nucleares ou expressões, visto que uma eficiente preparação e planificação das atividades letivas consubstanciam para o alcance deste desiderato. (LUCÍDIO, 2016 – CV).

Vários são os fatos que considero muito importantes ao longo da formação na medida em que a organização das unidades curriculares foi de tal forma que permite a vinculação teoria-prática e, por outro lado, os formadores souberam orientar os formandos tanto do ponto de vista teórico-científico como do ponto de vista prático-pedagógico, isto é, sempre se fazia a ligação com o dia a dia de um professor na sala de aula, bem como diversas situações reais da sala de aula foram apresentadas, muito embora na maioria das vezes de forma fictícias para se poder refletir como ultrapassar essas situações, sempre envolvendo conhecimentos científicos e pedagógicos. (LUIZINHO, 2016 – CV).

A incipiente prática do magistério durante a formação inicial propicia aos futuros docentes à construção e à apropriação de conhecimentos e domínios das bases teórico-científicas e técnicas, e sua articulação com as exigências concretas do ensino, que permitem maior segurança profissional, de modo que o docente ganhe base para pensar sua prática e aprimorar sempre mais a qualidade do seu trabalho (LIBÂNEO, 1994).

Apontando ainda, os aspectos positivos dos seus processos formativos, Leoneza (2016-CV), afirma que este

[...] está assente em criar domínios para atuar em várias vertentes do saber, criar sensibilidade para procurar ou pesquisar no sentido de criar mais conhecimentos com o qual lhe serve de pré-requisitos para trabalhar – Saber ultrapassar possíveis constrangimento que possam surgir no decorrer do seu exercício e estar em constante atualização dos conhecimentos cognitivos. Também gostaria de frisar que foi extremamente importante para mim a vertente pedagógico-didática. (LEONEZA, 2016, CV).

A partir da narrativa dessa interlocutora, verificamos quão é importante a prática de ensino e de pesquisa ainda em formação. Oportuniza a reflexão sobre a ação pedagógica,

confrontando situações reais do processo ensino-aprendizagem com as teorias estudadas, estudando o ambiente escolar, as instituições escolares, como conteúdos a serem apreendidos na graduação, o que propicia a produção de conhecimentos úteis para o exercício do magistério e da ação pedagógica em geral.

É necessário que o futuro professor vivencie, ainda em sua formação, em ambientes reflexivos, onde surgem discussões, que possam estabelecer relações diretas com a sua prática pedagógica, possibilitando a produção de novos saberes, assim como desafios e motivações para experimentarem novas ações didático-pedagógicas, de modo que, as reflexões sobre diferentes experiências e ações pedagógicas se confluem para a qualificação de um profissional reflexivo e investigador da sua função. (SILVA, 2001)

Por outro lado, por ser um modelo formativo aplicacionista, absolutamente genérico e teórico, com poucas disciplinas de fundamentos, ausência da diferenciação curricular, fundamental para os alunos com NEE, entre outros tanto pormenores, correspondem aos aspectos negativos da formação inicial, levando mesmos os egressos a considerarem que

[...] o facto de ela ter sido um tanto quanto teórica, com situação que a leva a ser pouco útil para a prática profissional; com disciplinas do currículo (o plano de estudo) um pouco utópicas e desatualizadas, que não respondem as demandas da realidade das escolas, em prol dos diferentes tipos de culturas que nelas se cruzam, a formação inicial é despropositada da realidade onde os formandos se vão atuando.” (LUÍS, 2016 – CV).

As narrativas dos egressos confluem com as afirmações de Gatti, Barreto e André (2011), quando nos ensinam que

A formação de profissionais professores para a educação básica tem de basear-se em seu campo de prática, com seus saberes, integrando-os com os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes (GATTI; ANDRÉ, 2011 p. 136).

Portanto, a partir das falas desses egressos, e dos autores acima referenciados, pudemos refletir o quão é importante e pertinente o contato com a prática docente durante o processo de qualificação profissional, como momento de aprendizagens, de reflexão, de investigação, sobretudo, sobre a situação de deixar de ser aluno e passar-se a ser professor, propiciando assim, a construção de conhecimentos profissionais úteis para o exercício da docência, uma vez que esses constituem um espaço “[...] onde os alunos futuros professores e os formadores possam analisar e discutir a pedagogia” (LOUGHRAN, 2009, p. 24).

Os discursos dos nossos interlocutores de Cabo Verde revelaram um

desfasamento entre as suas narrativas e o que tem acontecido na realidade. Verificamos que, na prática diária, os recém-formados evidenciam dificuldades no exercício do magistério, resultado de uma má preparação dos egressos com saberes didático-pedagógicos relacionados com a prática escolar, que proporcionam conhecimentos teórico-científicos e práticos do professorado, que os habilitam a encerrar e responder as complexidades que a ação docente demanda. Como Libâneo nos ensina

[...] o domínio das bases teórico-científicas e técnicas, e sua articulação com as exigências concretas do ensino, permitem maior segurança profissional, de modo que o docente ganhe base para pensar sua prática e aprimore sempre mais a qualidade do seu trabalho. (LIBÂNEO, 1994, p.28).

Tardif (2002) afirma que “[...] noções tão vastas como pedagogia, didática, aprendizagem, etc., não têm nenhuma utilidade se não fizermos o esforço de situá-las, isto é, de relacioná-las com as situações concretas do trabalho docente”. (TARDIF, 2002, p. 115) Esses aspectos negativos, superficiais e vastos de noções da didática, da pedagogia e das práticas do magistério, constituíram carências que interferiram no desempenho desses professores egressos no início da carreira docente. Eles não se sentiam preparados habilmente para encerrar as realidades das salas de aula, em particular, e das escolas, em geral, o que tem aumentado a situação de insegurança, ambiguidade, incertezas, desafios e dificuldades marcantes dessa fase da carreira do magistério, causando perturbações na aprendizagem dos alunos, e até mesmo, no exercício do profissionalismo docente.

Nesta perspectiva, Lucídio (2016-CV) afirma que as maiores insuficiências da sua formação inicial sentida no início do exercício profissional relaciona-se com

[...] informação sobre a prática docente no que tange a planificação e preparação das aulas, à forma de dosear as temáticas a serem ensinadas, a forma de explorar os recursos pedagógicos entre muitas outras ações.” (LUCÍDIO, 2016, CV)

Opinião também partilhada por Luizinho (2016-CV), que reconhece que as défices da sua qualificação profissional tem a ver com “[...] transformar o currículo formal em currículo real, [...] pouco uso dos materiais, pois, nem tinha a ideia de como fazer o bom uso dos mesmos” (LUIZINHO, 2016 – CV).

Numa perspectiva similar Luís (2016-CV), afirma

[...] no início da docência deparei com dificuldades que têm que ver com deficiência ligada à vertente prática, portanto, carências em termos pragmático, na formação inicial, pelo que dispensasse maior atenção à vertente prática. (LUÍS, 2016 –CV).

Menção idêntica também foi feita por Luisa (2016), ao garantir “[...] tive sim problemas na

planificação das aulas, na condução das mesmas, no doseamento dos conteúdos, na avaliação dos alunos, entre muitas outras carências,” e complementarizada pelas declarações de Leoneza (2016-CV), ao dizer que “[...] preocupação em procurar descobrir se estou a atuar da melhor forma possível, fez evidenciar a pouca prática da pesquisa da formação inicial”.

Constatamos, a partir das narrativas dos nossos entrevistados que a sobrevalorização da prática, em detrimento da valorização da abstração teórica, evidencia-se o desfasamento acentuado existente atualmente entre o que é ensinado, estudado e perspectivado nas universidades, com o que acontece no dia a dia das salas de aulas da educação básica, provocando um grande despreparo profissional. Modelos formativos do tipo não proporcionaram os futuros docentes, condições para construir conhecimentos e saberes profissionais, para mobilizarem em seus contextos do exercício do magistério, por serem genéricos, conteudistas, sem presenças vinculadas nos ambientes universitários com os escolares e os profissionais deste com as universidades, ameaçando, assim, todo o desempenho inerente ao exercício profissional, sobretudo da pesquisa educacional para produzir conhecimentos e saberes da sua profissão para suplantarem os obstáculos decorrentes da ação pedagógica.

Concernente a esse aspecto, Isabel Alarcão (1996), nos afirma que os futuros profissionais aprendem a tomar decisões, como se esta constituísse a uma mesma resposta para todos os problemas. Porém, mais tarde, na prática, encontram-se situações que, para eles constituem verdadeiras novidades. Perante elas, procuram soluções nas mais sofisticadas estratégias, por vezes, em vão. A crença cega no valor dessas estratégias não os deixa ver, de uma maneira criativa e com os recursos de que dispõem, a solução para os problemas.

Perante as falas dos sujeitos da pesquisa, como também nos ensinamentos de Alarcão (1996), tais modelos formativos não preparam cabalmente um professor para a prática pedagógica na contemporaneidade, marcada por constantes mutações, por darem a primazia da teoria em detrimento da prática, vedando os futuros profissionais do magistério possibilidades de se refletirem sobre as ações pedagógicas, sobre os propósitos da educação e das transformações sociais que caracterizam a atualidade, de interrogar sobre questões relacionadas com o seu desenvolvimento profissional, impossibilitando-os de construir e incorporarem novos saberes da sua profissão.

Como Franco (2000), nos coloca “[...] sem o preparo para atuar, ele ingressa na carreira sem a noção da dinâmica de uma sala de aula, que na verdade passa a vivenciar uma nova realidade, que provavelmente, nada tem a ver com todo potencial teórico adquirido durante sua formação acadêmica” (FRANCO, 2000, p. 33), pelo que, no início da carreira docente sentiram muitas dificuldades, e, que para minimizarem essas carências tiveram de

recorrer a vários auxílios, que fizeram diminuir as aflições iniciais do exercício do magistério, como afirma Ludino (2016-CV), “[...], aquilo que mais me auxiliou foi a figura de *coordenador pedagógico*, com subsídios pedagógicos e de incentivo, de que é sempre possível fazer mais e melhor” (LUDINO, 2016 – CV). Num entendimento similar Luisa (2016-CV), afirma “[...] no momento recebi subsídios, ajudas dos meus colegas, professores do mesmo Pólo, sobretudo, dos mais velhos.” A mesma acrescenta ainda

Outra orientação importante que eu recebi, foi dos Coordenadores Pedagógicos da Delegação do Ministério da Educação, que pacientemente me ajudaram a entrar nos eixos, a conduzir melhor as minhas aulas, a dosear melhor os conteúdos, me prestando com isso orientações e apoios pedagógicos necessários para o exercício da docência. Assim, fui trabalhando e em cada dia fui superando as muitas dificuldades enfrentadas, mas havia problemas que me ultrapassava, que não conseguia resolver. (LUISA 2016 – CV).

Outrossim, para ultrapassar as carências da formação sentidas nos primeiros anos do exercício da docência Lucídio (2016-CV), declara

[...] para auxiliar o meu trabalho tive que me recorrer a professores com alguma experiência na área de ensino. Lembro-me, muito bem, que todos os domingos tinha encontros com alguns professores, de manhã à tarde, para vermos as melhores formas de preparar e lecionar os conteúdos, bem como os recursos pedagógicos a serem utilizados.

Foram momentos de grande partilha e de aprendizagem, facto que me permitiu aprimorar de técnicas de lecionação e, conseqüentemente, desenvolver os discentes. Realço também, neste particular, as reuniões quinzenais de classe feitas nas escolas, com o coletivo dos professores de determinadas classes, que contribuíram para melhorar a minha condição docente [...]. (LUCÍDIO, 2016 – CV).

De uma natureza igual às narrações anteriores Luizinho (2016-CV) e Leoneza (2016-CV), afirmaram respetivamente “[...] para melhorar o meu desempenho superava as minhas dificuldades conversando com os colegas sobre as mesmas, pedindo sugestões, [...] tudo veio a aliviar graças ao grande apoio que tive das professoras com quem teve a oportunidade de trabalhar que são solidárias e colaborativas.”.

Constatamos que os egressos revelaram que a presença do coordenador pedagógico, dos frequentes encontros com os colegas, sobretudo, com os mais velhos, permitiram-lhes superar as carências da formação inicial, em um “[...] período muito importante da história profissional do professor, determinando, inclusive, seu futuro e sua relação com o trabalho” (TARDIF, 2002, p.84), por corresponder ao tempo em que os iniciantes adentram no ambiente diário das escolas e das salas de aulas, para vivenciar a experiência docente, pelo que

[...] o encontro sistemático entre professores para fomentar diálogos em torno de

suas práticas pedagógicas, dos problemas que enfrentam e das soluções que tecem. Tal situação favorece o entrelace de ideias, valores, costumes e de vivências constituintes do cotidiano da escola e da sala de aula. Este entrelace compõe redes de aprendizagem dos docentes ao fazer da reflexão fundamentada da prática pedagógica individual e coletiva o cerne do processo formativo na escola. (SILVA; ALMEIDA, 2010, p.17).

Os ensinamentos e as declarações dos nossos egressos corroboram, mostrando que nos ambientes escolares e no exercício do magistério devem privilegiar o exercício de partilhas de ideias, de experiências, de interação e de aprendizagens, propiciando, o desenvolvimento de estratégias, habilidades e de saberes, que os permitem superar as dificuldades da qualificação profissional e consequentemente a construção e apropriação dos saberes da profissão docente, pois como afirma Formosinho (2002), “As pessoas aprendem através de processos de interação com os outros” (FORMOSINHO, 2002, p. 121).

Por outro lado, praticamente todos os nossos interlocutores falaram da importância que os coordenadores pedagógicos tiveram na superação das suas dificuldades, decorrentes dos seus despreparos da formação inicial, no início do exercício da docência. Isto revela que estes são fundamentais para colmatar as insuficiências da qualificação profissional, como também, intervenientes essenciais na capacitação dos docentes, sobretudo os que por vezes são considerados iniciantes, pois, promovem e desenvolvem partilhas pedagógicas entre os magisteriados em que todos “[...] se debruçam sobre as questões que emergem da prática, refletindo sobre elas, buscando-lhes novas respostas e novos saberes, ao mesmo tempo.” (TORRES, 2007, p. 45). Isto, possibilitando não apenas a suplantação das carências da graduação, e a consequente produção dos saberes experienciais.

Apercebemos que a idealização da qualificação docente exposto na legislação dos dois países, em que preconizam que quaisquer formação inicial de professores devem, em todos os níveis, ser de grau superior, de forma a proporcionar aos futuros docentes uma sólida formação científica, didática e pedagógica, para responderem às novas exigências, que frequentemente são impostas aos profissionais do magistério, granjeou, portanto, grandes destaques por parte dos nosso interlocutores, não pela nossa intenção, mas sim, porque a técnica utilizada na coleta das informações permitiam que os inqueridos falassem mais sobre o tema em relação ao qual se sentem que têm mais a dizer.

Nesse caso concreto, praticamente todos os nossos interlocutores, brasileiros e cabo-verdianos, consideraram que a formação inicial é essencial para o ingresso na docência. Entendemos que essas notáveis considerações se devem, por um lado, ao fato de todos os inqueridos fizeram os seus cursos em instituição superior. Fizeram questão de referir e de mostrar a sua importância, mas também, pelo fato, de uns entenderem que o que aconteceu

durante as suas formações, está muito a quem do que é idealizado. Chegaram mesmo a considerar que os seus processos de qualificação profissional apenas têm servido para adquirirem conhecimentos teóricos a ser transmitidos aos alunos. Consideram que os seus programas de formação foram inadequados, desconetados com a realidade onde trabalham, e que não colocam, também, ênfase nas práticas de como ensinar ou trabalhar essas teorias numa determinada sala de aula, enfatizando que é essencial também aprender os saberes necessários à prática pedagógica. Outros entenderam que os seus processos formativos lhes prepararam para o exercício da docência, apenas por terem uma qualificação profissional diferenciada dos demais alunos da turma, por não terem oportunidades em pertencerem aos grupos de pesquisa, conforme revela os trechos abaixo.

À semelhança do que acontece com a maioria das narrativas nos nossos interlocutores, notamos que, para todos, a formação inicial é importante, não apenas para a certificação de competências necessárias para o ingresso no magistério, sobretudo no arquipélago do atlântico, em que para participar no concurso para a docência, só é admitido, aqueles que possuem Licenciatura em Educação Básica, mas também por proporcionar uma preparação mínima para ser professor, e sobretudo lhes facultam conhecimentos que os habilitam a procurar soluções para superar as dificuldades que diariamente aparecem no exercício da profissão.

Nessa perspectiva, entendemos que o novo paradigma de formação inicial desses profissionais do magistério não devem priorizar apenas a teoria, nem apenas a prática, mas sim, deve ser desenvolvida privilegiando a integração teoria e prática, de modo a oportunizar, aos futuros docentes, a apropriação e a construção dos seus próprios saberes teóricos, como, também, a apropriação e a construção dos seus próprios saberes de como ensinar essas teorias. Isto é, saberes da sua profissão, formando um profissional competente, que reflete sobre a sua ação e age sobre a sua reflexão, que constrói e reconstrói os seus conhecimentos “[...] ensinando e aprendendo com a vida, com os livros, com a instituição, com o trabalho, com as pessoas, com os cursos que frequenta, com a própria história.” (LIMA, 2002, p. 41).

Isto é, os processos formativos dos professores devem segundo Brito (2007), ultrapassar “[...] a dimensão instrumental da profissão docente, para consolidar um paradigma que perspetive a formação como um processo de resignificação da cultura profissional, valorizando práticas docentes participativas, reflexivas e, sobretudo, críticas.” (BRITO, 2007, p. 47), pelo que, é necessário “[...] transitar do discurso para a ação, articular o real possível e o ideal, destruir as fantasias que cercam o mundo dos planeamentos e programas, gestar e gerir propostas capazes de dialogar com as práticas e as realidades,

resgatar o sentido do planejar para a ação”. (MACHADO, 1996, p. 103-104), pois, depreendemos, consoante os depoimentos dos nossos sujeitos de pesquisas, que a formação inicial pouco os têm servidos, tanto os egressos, interlocutores brasileiros, como os caboverdianos, na constituição, apropriação e incorporação de saberes necessários para o exercício da docência com qualidade junto dos alunos das séries iniciais da educação básica, na medida em que, tem priorizado os conhecimentos teóricos, prejudicando as sapiências do ofício da prática pedagógica, que os permitam corporificar as erudições das suas profissões, ao depararem com “[...] os primeiros obstáculos, valendo-se deles para reforçar a descoberta de novos caminhos, refletindo sobre os problemas vividos e procurando reavaliar-se a cada momento” (NONO e MIZUKAMI, 2006, p.4).

5.2. AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA FORMAÇÃO INICIAL COMO ESPAÇO DE CONSTITUIÇÃO DE SABERES DOCENTES

No presente seguimento procuramos perceber os testemunhos que os egressos do Curso de Pedagogia da UECE e os do Curso de Licenciatura em Educação Básica do IUE têm relativamente às práticas pedagógicas, que tiveram a oportunidade de desenvolver durante os seus cursos de graduação, nas duas instituições universitárias, lócus da pesquisa. Pretendemos compreender, a partir das narrativas dos nossos interlocutores do nosso estudo, como é que os seus cursos da formação inicial, constituíram momentos de construção e de apropriação de saberes necessários para o exercício do magistério, junto dos docentes da Educação Básica, para que todos os alunos tenham sucessos acadêmicos nos níveis escolares subsequentes, pois, hoje, “Os professores são, em geral, considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema no contexto atual de reformas e da nova regulação educativa”. (OLIVEIRA, 2008, p. 20).

Os processos de qualificação profissional dos docentes correspondem, na realidade dos dois países, aos primeiros momentos de contatos com determinados saberes específicos do exercício do magistério, pelo que constitui um dos imperativos da formação inicial de professores, propiciar os graduandos incorporação dos saberes teóricos e práticos, específicos que envolvem a ação pedagógica, de modo a aprenderem a ser professor, ainda em formação. A ação prática possibilita a construção de saberes e de aprendizagem das componentes essenciais para o exercício do magistério e de resolução dos contratempos do quotidiano das escolas, através da dinâmica de troca experiências, entre os futuros docentes com os professores da turma.

Formozinho (2001), caracteriza a prática pedagógica como sendo “[...] a componente curricular da formação profissional de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável” (FORMOSINHO, 2001, p. 50), correspondendo assim, a um componente substancial na qualificação profissional dos futuros docentes. A “[...] formação não se pode reduzir à sua dimensão académica (aprendizagem de conteúdos organizados por disciplinas), mas tem de integrar uma componente prática e reflexiva.” (ALARCÃO, 1997, p. 8), que só acontece no quotidiano das escolas e das salas de aulas, por constituir a um espaço privilegiado para construção e apropriação conhecimentos e habilidades necessários para o desenvolvimento ensino/aprendizagem.

Hoje, tanto no Brasil, como em Cabo Verde, o aprender a ensinar e, o consequente adentrar no mundo da prática pedagógica, inicia-se a partir dos estágios supervisionados, ou simplesmente estágio pedagógico, sendo por isso, muito importante. É nesta etapa que se perspectiva que o futuro professor terá a possibilidade de construir saberes e habilidades de lhe possibilite transformar os conhecimentos científicos das diferentes áreas curriculares, de modo, a torná-los ensináveis, percebido e apreendido pelos aprendentes, que segundo Sulman (1986),

Inclui, por isso, as formas mais úteis de representação das ideias, as analogias mais importantes, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações, numa palavra, a forma de representar e formular a matéria de modo a torná-la compreensível aos alunos [...] inclui uma compreensão do que torna a aprendizagem de um conceito específico, fácil ou difícil: as concepções e os conhecimentos que os alunos de diferentes idades manifestam na aprendizagem. (SULMAN, 1986, p. 9).

Na qualificação profissional, os futuros professores experimentam, não apenas a transformação dos conteúdos curriculares das diferentes disciplinares do currículo em ensino, mas também a reflexão crítica sobre os mesmos, de modo, a encontrarem as mais variadas formas de representá-los, através de analogias, metáforas, exemplos, problemas, demonstrações, adaptações dos materiais às realidades e capacidades dos alunos. Desenvolvem atividades práticas que promovem a participação e a aprendizagem dos alunos (SULMAN, 1986), e a consequente construção do conhecimento da ação, isto é, da arte, da técnica, do conhecimento e da reflexão sobre a respetiva prática.

Nessa perspectiva, a prática do ensino deve constituir um componente do currículo da formação dos professores, de modo a proporcionar, não apenas a relação entre os conhecimentos teóricos e práticos, mas, sobretudo, a reflexão na, e sobre a, ação pedagógica. O professor supervisor/orientador e o graduando devem entrelaçar diálogos, que

proporcionam a produção e incorporação de saberes, que possibilitam a formação de um profissional crítico, reflexivo, com competências, habilidades e conhecimentos básicos para incrementar o seu desenvolvimento profissional.

Entretanto, para a discussão desse ponto, questionamos sobre a significância da prática pedagógica desenvolvida na formação inicial para a apropriação de saberes científicos, didáticos e pedagógicos, a partir das opiniões dos egressos do Curso de Pedagogia da UECE e da Licenciatura da Educação Básica do IUE. Em ambos os países se começa a configurar no estágio pedagógico, onde os futuros docentes iniciam a construção e incorporação os traços da sua identidade profissional, a partir da vivência diária da realidade concreta da sala de aula e das escolas, e a consequente reflexão sobre a sua futura profissão.

Segundo Nóvoa, (1992), “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. (NÓVOA, 1992, p. 38). A prática do ensino da formação inicial deve corresponder a um momento em que os futuros profissionais, sob a supervisão e orientação de um responsável de uma instituição de formação, realizam atividades dos ofícios para os quais estão se formando, propiciando a construção e apropriação, para além dos saberes teóricos, como também saberes da prática profissional, e a sua respetiva reflexão, e assim vivenciar a realidade escolar, preparando e conscientizando para ser professor.

Relativamente a essa questão, todos os nossos interlocutores referenciaram que as suas primeiras experiências em salas de aula, de modo a habilitá-los para o mercado de trabalho, iniciaram-se com o estágio supervisionado, definido segundo o Conselho Nacional de Educação do Brasil (CNE), como “[...] o tempo de aprendizagem que, por meio de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício.” (BRASIL. CNE/CP 28, 2001).

Caraterizando a prática do ensino da formação inicial, os nossos interlocutores do Brasil defenderam que essas experiências, quando corretamente desenvolvidas, correspondem a verdadeiros momentos de aprendizagem e de investigação do processo de aprender a ensinar, proporcionando aos futuros docentes constituir através de observações e de análises formas de relacionamentos com os pais encarregados de educação, com os alunos, com a escola, com a comunidade educativa, com os outros profissionais do magistério, com os superiores hierárquicos e até mesmo com a entidade patronal.

Lucélia (2016-BR), refere

[...] na minha formação inicial, como eu te falei, a minha prática ela se desenvolveu mais no âmbito do estágio e na perspectiva que eu tinha de pesquisar, né!!!, eu me tornei uma professora pesquisadora, porque eu vivenciava isso aqui na faculdade e eu passei depois a vivenciar isso na educação básica, entendeu!!!, eu acredito que foi esse, como eu foi desenvolvendo na formação inicial foi assim e as aproximações que eu fiz com os estágios durante a graduação, né!!!, eu fiz o estágio na educação infantil, fiz dois (2) estágios na educação infantil, porque eu sempre gostei muito da educação infantil, e aí eu estava sempre procurando também trazer estratégias diferentes, dialogar com meu professor da disciplina, basicamente é isso. Posso dizer que na minha formação inicial, o que contribuiu para a minha prática foi mesmo esse meu envolvimento com as atividades de pesquisa, que eu pude levar isso para a minha prática e é o que tenho levado mesmo. (LUCÉLIA (2016 – BR).

Numa perspectiva similar, Luciana (2016-BR), afirma

Eu fiz dois estágios, que é o estágio de educação infantil e teve o último estágio que foi do ensino fundamental. Os dois estágios foram muitos bons, só que são seis meses, e não são seis meses dentro da escola. Você primeiro chega, aí tem aquele estudo teórico, passa dois meses estudando, depois você vai para a sala de aula e a disciplina é só duas vezes na semana, ou seja, então não é realmente uma estada dentro da escola. (LUCIANA, 2016 – BR).

Lucinda (2016-BR), anuncia

A prática pedagógica desenvolvida na minha formação inicial, sinceramente foi de maneira bem incipiente. No decorrer da minha formação praticamente todas as disciplinas eram teóricas, e as únicas disciplinas que trabalham aspectos práticos eram as disciplinas chamadas de estágios. Se eu não estiver enganada, nós tivemos duas ou foram três disciplinas de estágios, mas eram estágios engraçados, que, por exemplo, no ensino médio foi um minicurso que nós ministramos, de uma semana. (LUCINDA, 2016 – BR).

Lucibela (2016-BR), conta

[...] a minha prática pedagógica foi quando eu cheguei nos estágios, porque antes eu não tinha tido esse contacto, a própria iniciação científica ela te faz um teórico-academicista, você estuda aquilo, mas “você não vai para o chão da escola”, então é assim toda a iniciação científica como a própria sala de aula contribuiu muito [...](LUCIBELA, 2016 – BR).

Não se referindo ao estágio propriamente dito, Luciana (2016-BR), declara a sua prática pedagógica inicia-se com

[...] projetos de minicursos e nós íamos para os distritos e desenvolver esses minicursos nas áreas de relações humanas, pedagogia. Eram minicursos nas áreas sociais, tinha várias temáticas. Essa base me enriqueceu para fazer pedagogia, então eu comecei a experimentar essa formação pedagógica ainda nessa vivência e então eu descobri algumas práticas e então eu comecei a pensar sobre o que eu fazia, sobre como eu aprendia com esses grupos, nós trabalhávamos em comunidades e [...] com crianças e essa prática era muito bom. (LUCIANA, 2016 – BR).

Em um entendimento diferente Lúcia (2016-BR), diz

A minha prática pedagógica, iniciou assim que eu terminei o curso de Pedagogia, pois durante o curso eu era pesquisadora, eu fui bolsista do CNPq, dois anos, eu fui bolsista de Iniciação Científica, dois anos, eu fui voluntária mais um ano. Eu passei cinco anos na pesquisa, e aí, no decorrer dos anos eu me envolvi com UAB,

trabalhei lá pedagogicamente falando como técnica, e assumi a educação básica um ano depois de ter concluído a graduação. (LÚCIA, 2016 – BR).

Por outro lado, Lucineia (2016-BR), declara

A minha prática pedagógica na minha formação inicial, como eu já lhe falei ela foi constituída a partir do momento que eu fui para a escola, e aí, nesse momento eu tive que transferir o meu curso para a noite, porque eu era do curso diurno, e para eu trabalhar lá na escola a vaga era de manhã, e aí, eu concluí o curso no período da noite conciliado com o trabalho pela manhã. (LUCINEIA, 2016 – BR).

Todas as nossas interlocutoras revelaram que o tempo da formação inicial destinado a aprender a ensinar, e o consequente confronto com os problemas reais das escolas e das salas de aulas, aconteceram a partir dos estágios pedagógicos, também denominados de estágios supervisionados, porém com apreciações contraditórias a respeito desse importante momento da qualificação profissional docente. Enquanto uns o consideraram como sendo fundamental para a construção e apropriação dos saberes dos seus ofícios, outros declaram que, embora sendo importante, este período foi bastante incipiente, considerando o tempo disponibilizado muito pouco, não permitindo uma reflexão sobre o que é desenvolvido nas salas de aula, de modo a construir uma perícia teórico/prático, que os possibilita atuar com emancipação e olhar investigativo, pois

[...] durante as atividades da Prática de Ensino, o professor em formação vive um momento estratégico em sua vida profissional, vivenciando um verdadeiro ritual de passagem. Ele/ela é, ao mesmo tempo, aluno e professor, portanto tem a sensibilidade aguçada para perceber as repercussões da ação educativa com olhos de quem ainda se sente como aluno. (MONTEIRO, 2000, p. 141).

Das narrativas dos nossos egressos, alguns demonstraram que o seu aprender a ensinar na formação inicial aconteceu em simultâneo com o exercício da docência, oportunizando-os aprimoramento de saberes científicos, didáticos e pedagógicos que lhes permitiram exercer, da melhor forma, as suas profissões, que vinham exercendo, e, a consequente construção da identidade profissional. Os momentos de observação, atuação e reflexão constituíram verdadeiros momentos de autoformação, de construção de autonomia profissional e *savoir-faire* do professor. Essas constatações conciliam se com Ghedin (2006), quando nos ensina que “[...] olhar o que estamos fazendo, refletir sobre os sentidos e os significados do fazer pedagógico é, antes de tudo, um profundo e rigoroso exercício de compreensão de nosso ser”. (GHEDIN, 2006, p. 144).

Por outro lado, alguns revelaram que durante as suas qualificações profissionais, não tiveram tempo para se dedicarem ao aprender a ensinar e construir saberes e habilidades que os permitiam superar as vicissitudes das escolas e das salas de aula. As suas práticas de ensino só aconteceram quando entraram nas salas após o término da graduação, afirmando

que tiveram muitas dificuldades no início das suas carreiras, pois não tiveram oportunidades de construir conhecimentos práticos que os habilitariam a estruturar os conteúdos do currículo e torná-los acessíveis aos alunos.

Atendendo às falas das interlocutoras do nosso estudo, o estágio é imprescindível na formação do futuro professor, pois permite-lhe “[...] uma prática de desempenho docente global em contexto real que permita desenvolver as competências e atitudes necessárias para um desempenho consciente, responsável e eficaz” (FORMOSINHO, 2001, p. 54), iniciado o seu processo de socialização como o seu trabalho, como também a construção de conhecimentos, de competências e hábitos reflexivos sobre o seu ofício e consequentemente sobre a qualidade educativa, e sobre a própria identidade profissional, pois

[...] os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. (GIROUX, 1997, p. 161).

A prática de aprender a ensinar na formação inicial, também denominado de estágio pedagógico, representa, portanto, para o futuro docente, uma etapa fundamental da sua qualificação profissional. Embora de forma incipiente, representa o primeiro contato com o seu complexo mundo do seu trabalho, e, sobretudo, momento do início de construção de constantes aprendizagens do saber-fazer, no exercício dos seus ofícios, pois há determinados saberes e conhecimentos essenciais para o exercício da docência que só se constrói em contato com *know-how*, saber como, inerente a efetivação da ação pedagógica, pois segundo Gimeno Sacristán (1991)

[...] a prática educativa não é uma ação que deriva de um conhecimento prévio, como acontece com certas engenharias modernas, mas sim uma atividade que gera cultura intelectual, em paralelo com a sua existência, como aconteceu com outras práticas e ofícios. (SACRISTÁN, 1991, p. 70).

Como podemos constatar, a partir das falas das nossas interlocutoras, que tiveram a oportunidade de terem contato com a realidade das escolas e das salas de aulas, tiveram oportunidades de construir conhecimentos que os propiciaram enfrentar, sem nenhum sobressalto, a sala de aula no início da docência, Nessa fase da qualificação profissional, com o auxílio do professor responsável para o estágio, esses futuros docentes começaram a experimentar a reflexão sobre a prática pedagógica, por meio de atividades concretas e rotineiras da práxis do ensino, constituindo ocasião importante da graduação, fundante, propícios para mobilização, construção e reconstrução de saberes científicos, didáticos e pedagógicos, sendo por isso campo de mobilização de conhecimentos e produção de saberes.

Assim como Tardif (2002, p. 234), nos ensina, esse corresponde a “[...] um espaço específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor” (TARDIF, 2002, p. 234), sendo por isso, ocasião notável de formação do futuro profissional do magistério, pois na verdade, a verdadeira formação é na “[...] autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares.” (PIMENTA, 1999, p. 29).

Algumas interlocutoras do estudo relataram que, embora sendo importante a fase de aprender a ensinar na formação inicial de professores, essa poderia desempenhar, ainda, um papel melhor na qualificação do futuro docente, apontando lacunas desta relevante etapa de formação, pois percebemos que a prática pedagógica é muito reduzida, deveria estar presente durante todo o curso, como analisa Lucélia (2016/BR). Que sugere como mediação a existência de uma escola de aplicação como tem no curso de medicina

Luciana (2016 - BR), refere que

[...] porque é que quando chega nas disciplinas práticas de ensino matemática, de ensino de ciências, e outras disciplinas, porque é que a gente não tem essa ida à escola, esse trabalho, esse envolvimento, porque se a gente está sendo formado para dentro de escola, a escola não faz parte da nossa formação inicial, então eu me fico perguntando, para que é todo esse conteúdo, se eu não estou a fazer nenhuma relação com a prática com que realmente vou trabalhar. (LUCIANA, 2016- BR).

Ao referirem sobre a necessidade de se estarem, mais cedo possível, e em maior tempo, em contato com a realidade das escolas e das salas de alas, podemos perceber, a partir das narrativas das professoras, da insuficiência do tempo destinado ao estágio profissional, pois, segundo elas, esse tem sido muito limitado para preparar melhor os futuros profissionais do magistério para o ingresso na vida profissional referenciando que esse deveria ser durante todo o curso, de modo a relacionar a teoria estudada com a prática e a reflexão pedagógica sobre a prática desenvolvida. Isso deve acontecer ainda no processo de qualificação profissional, desenvolvendo praxes e habilidades interrogativas, possibilitando a construção de conhecimentos, de saberes uteis para o exercício da docência, pois “[...] as exigências concretas do ensino, permitem maior segurança profissional, de modo que o docente ganhe base para pensar sua prática e aprimore sempre mais a qualidade do seu trabalho [...]” (LIBÂNEO, 1994, p.28).

A prática pedagógica da formação inicial do docente deve acudir às aflições, e às expectativas que o exercício do magistério requer, pelo que entendemos que para tal é necessário que, durante a graduação, o futuro professor tenha a oportunidade de se exercitar, de realizar atividades práticas de ensino, de modo a capitalizar as suas qualificações

profissionais, não apenas em lugares de construção e apropriação de saberes teóricos, mas também, “[...] espaço de produção da competência profissional [...]” (TARDIF, 2002, p. 291), através da reflexão prática, que

[...] pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que se pode servir-lhes [...] (TARDIF, 2002, p. 53).

Assim, entendemos que todo e qualquer projeto e programa de formação inicial de professores deve visar a construção de conhecimentos e competências e habilidades que proporciona ao futuro professor edificar a sua própria identidade profissional alicerçada na procura constante da melhoria da qualidade da sua ação, enquanto profissional da educação, agente de transformação da escola e da sociedade. Ora, isto só é possível em confronto direto com o desafio do exercício profissional, com as problemáticas decorrentes do exercício da docência, refletindo sobre as suas práticas pedagógicas e, a produzirem e registarem conhecimentos, a partir das justificações das suas opções.

Quanto aos interlocutores de Cabo Verde, ao serem questionados sobre os seus processos de aprender a ensinar na formação inicial, as opiniões coincidiram com as narrativas das brasileiras, referindo-se que este teve o seu início com os estágios pedagógicos, desenvolvidos, geralmente, no último semestre do Curso de Licenciatura em Educação Básica. Consideraram, também, essa etapa de qualificação importante para a produção e a incorporação de conhecimentos, de saberes e de valores imprescindíveis para o exercício da prática do magistério. Porém, opinaram que, embora fossem desenvolvidos em apenas um semestre, permitiu desenvolver nos formandos as competências que puderam incrementar, da melhor forma, a ação pedagógica, pelo que é fundamental que esse momento seja desenvolvido com maior duração temporal possível, possibilitando a construção de saberes para enfrentarem as dificuldades, e terem a noção de como superar as peripécias do exercício profissional.

Luizinho (2016-CV), afirma

Uma das coisas que mais me impressionou durante a formação inicial é a modalidade da prática pedagógica utilizada. Pois, ela foi desenvolvida de forma progressiva, isto é, começando pelos conhecimentos teóricos passando pelas reflexões, produções a partir do imaginário, simulações, assistências às aulas, chegando à atuação do formando enquanto estagiário numa sala de aula. Isso contribuiu para o aperfeiçoamento dos conhecimentos científicos e pedagógicos, bem como o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias para o exercício da função docente. (LUIZINHO, 2016 – CV).

Numa perspectiva semelhante, Luisa (2016-CV),

A minha prática pedagógica foi desenvolvida em três fases: A primeira fase correspondeu ao momento em que elaborávamos planos de aula e simulávamos aula, na sala, na presença de todos os colegas e dos professores. Este momento foi de muita aprendizagem, sendo por isso importante, uma vez que, após a cada simulação, refletíamos sobre a aula simulada, onde recebíamos subsídios, correções e, sobretudo repensamos na prática que posteriormente será desenvolvida com os alunos nas salas regulares de ensino.

Digo que esse momento foi importante na minha qualificação, como profissional de ensino, pois esse momento nos oportunizou refletir sobre o que é ser docente, preparando-nos tecnicamente para lidarmos com as mais possíveis situações que possam vir a ocorrer no exercício do magistério.

A segunda fase correspondia ao momento de assistências às aulas em diferentes Pólos educativos, em diferentes classes e nas mais diferentes áreas do currículo do ensino básico. Foi outro momento importante e de muita aprendizagem, onde observávamos a prática daqueles que são nossos orientadores, como também refletir sobre o que é ser docente, sobre a prática docente, sobre a relação teoria e prática, entre muitas outras aprendizagens realizadas nessa fase.

A terceira e última fase correspondia ao momento em que ministrávamos aulas nas turmas do Ensino Básico Integrado, onde em grupo, os nossos orientadores e metodólogos nos davam os conteúdos, planificávamos as aulas, preparávamos os recursos para a concretização das aulas e seguidamente atuávamos nas salas do nosso orientador. Tivemos a oportunidade de lecionar em classes diferentes num certo período de tempo, isto é, durante um semestre.

O meu grupo era formado por quatro elementos, o que nos permitiu lecionar um total de 15 aulas cada um, na presença dos orientadores (professor da turma), e um metodólogo, que nos ajudavam a crescer cada vez mais e enriquecer os nossos conhecimentos a nível científico, e, sobretudo, a nível didático-pedagógico.

Neste sentido, devo dizer que a prática pedagógica desenvolvida na minha formação inicial deu valiosos contributos para a minha carreira profissional, pois me permitiu apropriar de conhecimentos científicos, didáticos e pedagógicos, que ainda hoje mobilizo para responder as exigências que o exercício da minha profissão exige, pois apenas com as aulas teóricas não me sentia preparada para exercer a docência, pelo que após a prática pedagógica me senti mais habilitada para enfrentar os desafios da sala de aula como professora do Ensino Básico, me senti cada vez mais sensibilizada para lidar com diferentes situações que possam acontecer dentro de sala de aula, fazendo com que os alunos acreditassem em mim e, sobretudo nas suas próprias capacidades de aprendizagem.

Algo importante que aprendi com a minha prática pedagógica que desenvolvi na minha formação inicial foi a construção da conscientização do erro do professor na orientação e condução das aulas, na mediação pedagógica dos conteúdos, entre outros erros, que muitas vezes culpamos os alunos para justificarmos as nossas falhas, porque nem todos alunos aprendem de igual forma e de mesma maneira, a partir das mesmas atividades, pelo que é necessário centrar as aprendizagens à volta dos alunos, e não no professor, com muita relação entre a teoria e a realidade dos alunos, de modo que a aprendizagem sejam significativas para os alunos, pois quem precisa aprender são os alunos.

Portanto, posso afirmar que a prática pedagógica desenvolvida na minha formação inicial me motivou a ser um profissional da educação consciente das incumbências que o exercício da minha profissão me requer, e me motivou a ser um profissional que procura incansavelmente melhorar e aperfeiçoar as minhas competências e habilidades profissionais, e consequentemente excelências no desempenho das minhas funções. (LUISA, 2016 – CV).

Na mesma sequência, Ludino (2016-CV), afirma que o seu momento de aprender a ensinar, da sua qualificação profissional se iniciou com o estágio profissional, ocorrido em uma instituição de ensino, durante três meses e meio, planeada em consonância com o

orientador, com os outros formandos e com o professor da turma, desenvolvendo de entre outras atividades, os que proporcionam a construção e a apropriação de saberes e habilidades próprias para o exercício da docência, como a planificação, reflexão da prática pedagógica. Considerando que essa etapa da formação permitiu a inserção na instituição educativa e o conhecimento, aos poucos, da realidade do exercício da docência, pelo que considera a prática importantíssima para o exercício da profissão.

Ainda, concernente à caracterização e importância da prática pedagógica da formação inicial, Luís (2016-CV), afirma que ela foi desenvolvida desde o início da formação, uma vez que o plano de estudos contemplava assistências às aulas desde os primeiros dias de aula numa turma cujo responsável era um orientador da prática e seguido também por uma coordenação geral, desenvolvendo atividades que permitiam ter indicações que os ajudavam a superar a maior parte das dificuldades, que podiam ocorrer e que podiam deixar os estudantes menos à vontade. Segundo ele, havia uma total cobertura e acompanhamento, orientando e apresentando diretrizes a serem seguidos, de modo a diminuir as debilidades e as inseguranças do início do exercício da docência. O mesmo acrescenta ainda,

Como disse, a minha prática pedagógica começou com o início da minha formação, isto é, aconteceram em paralelo, [...] teoria e prática na formação docente constituem um processo interrelacionado, não são antagónicas, estão numa relação de complementaridade. Posto isso, estou-me a crer que a prática pedagógica facilita aos formandos tanto na compreensão da complexidade presente no processo educativo, como também, na descoberta das melhores vias de acesso ao interior dos seus alunos, conhecendo de certa forma as origens das dificuldades que manifestam, mas também, nos permitem conhecer as nossas próprias dificuldades e limitações, e, nos aclaram caminhos para a autossuperação. (LUÍS, 2016 – CV).

Numa perspectiva similar aos depoimentos anteriores Lucídio (2016-CV), afirma que, “há e deve haver uma íntima ligação entre a formação inicial e as competências necessárias a prática do magistério. Os profissionais de educação, neste caso, o professor, têm por obrigação de conhecer processos eficientes e eficazes de levarem os discentes a apreenderem dos conteúdos [...]”. Afirma ainda

A minha prática pedagógica decorreu da seguinte forma:
 1º formação dos grupos de alunos, neste caso 4 elementos;
 2º distribuição por escolas dos estudantes;
 3º lecionação das aulas individualmente por cada estagiário, não sem antes prepararmos essas aulas com contribuição de todos os elementos do grupo;
 4º reflexão das aulas lecionadas pelo núcleo de estagiários, professora orientadora e metodólogos;(LUCÍDIO, 2016 – CV).

O mesmo acrescenta ainda que “As aprendizagens adquiridas na prática pedagógica tiveram um tremendo contributo na minha elevação como docente e aluno; foi um

momento de grande partilha de ideias e de opiniões, de encontros e desencontros que me serviram para uma melhor atuação na sala de aula” (LUCÍDIO, 2016 – CV). Verificamos nos discursos dos nossos interlocutores, que todos atribuem grande importância à prática pedagógica na formação inicial no processo qualificativo para um melhor exercício da docência. Questão já também evidenciada por estudiosos, como nos afirma Lima (2001, p. 47), “a prática sempre esteve presente na formação do professor”, propiciando a observação de bons modelos de exercícios da docência, a planificação da aula, a atuação como docente em contextos profissionais.

Assim, pudemos verificar a partir das narrativas dos nossos interlocutores que este momento da qualificação profissional, corresponde a uma etapa muito importante, e que deve ser disponibilizada uma maior atenção, pois, estes são momentos de mobilização, produção de saberes e conhecimentos essenciais para o exercício da docência, uma vez que, tanto em contextos de observação, planificação e ou de atuação, o futuro docente sistematiza sabedorias úteis para o seu ofício, podendo, portanto, as escolas, as salas de aulas, o trabalho dos docentes,

[...] ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que se pode servir-lhes de uma maneira ou de outra (TARDIF, 2002, p. 53).

Nessa perspectiva, pudemos confirmar que a prática pedagógica desenvolvida na formação inicial corresponde a momentos importantes, imprescindíveis na formação, na construção e apropriação de saberes e conhecimentos da carreira docente e na construção da identidade profissional. Este fornece as bases e/ou os alicerces para um desempenho mais qualitativo da função do magistério, propiciando todo o preparo teórico, técnico, metodológico, didático e pedagógico para a docência. Consideramos como sendo bastante vantajoso, que se efetuem práticas pedagógicas em qualquer formação de cariz docente, de modo a propiciar, não apenas, a incorporação e acumulação de conhecimentos teóricos e disciplinares a serem transmitidos, mas também a fazê-los aprender, uma vez que hoje ensinar é mais do que isso, é, sobretudo, formar cidadãos para a vida e para o mundo, que utiliza e aplica os conhecimentos teóricos. E sobre esse aspecto, Imbernon (2006,), nos afirma

Hoje, a profissão já não é mais a transmissão do conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções; motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relação com estruturas sociais, com a comunidade. (IMBERNON, 2006, p. 14).

Nessa óptica, torna-se necessário que, desde o início da qualificação profissional, os futuros docentes tenham oportunidades em se envolverem em atividades do seu ofício, tanto em contextos escolares, como em comunidades onde estão inseridos, o que os possibilitará a construção de saberes e habilidades da sua profissão, e a terem a noção do contexto do exercício da sua atuação pedagógica, enquanto profissionais da educação, e das suas missões na sociedade. Na qualidade de agentes de transformação social, propiciando que a abordagem dos conteúdos sejam contextualizadas em consonância com as especificidades de cada ação, mais globalizado, de modo a se motivarem e a envolverem todos os alunos nas suas aprendizagens, pelo que vemos

A escola é o espaço onde os acadêmicos poderão vivenciar situações “reais” de trabalho em seu estágio curricular. Pois, é no exercício da profissão que se consolida o processo de tornar-se professor, ou seja, o aprendizado da profissão a partir de seu exercício possibilita configurar como vai sendo construído o processo de aprender a ensinar. Tal construção ocorre à medida que o professor vai efetivando a articulação entre os conhecimentos teóricos/acadêmicos e o contexto escolar com a prática docente. (LISOVSKI; TERRAZAN, 2006, p.2)

Entretanto, das narrativas dos nossos interlocutores podemos constatar que muitos dos graduandos tiveram uma prática pedagógica diferenciada, pois nem todos tiveram a oportunidade de desenvolverem a mesma prática do ensino nos seus cursos de formação inicial. Neste caso concreto, apuramos que estes tiveram dificuldades em se caracterizar a ação pedagógica por eles realizados, durante as suas qualificações profissionais. Permitiu-nos concluir que, ou não chegaram a ter o dito estágio pedagógico, ou foi muito incipiente, ou mesmo mal concebido, o que acontece com frequência na nossa realidade, o que consideramos uma perda para estes formandos, pois uma eficiente formação inicial oferece aos futuros professores, oportunidades para que eles reflitam

[...] sobre a sua experiência profissional, a sua atuação educativa, os seus mecanismos de ação, a sua práxis ou, por outras palavras, para que reflitam sobre os seus fundamentos que os levam a agir, e a agir de uma determinada forma. (ALARCÃO, 1996, p.179).

Como já havíamos referenciado anteriormente, os estágios profissionais correspondem, nas falas dos nossos sujeitos, oportunidades para vivência docente, ainda em formação, sendo por isso, etapa fundamental para a construção de repertórios tidos como necessários para se tornar professor, propiciando, não só a corporificação de saberes para uma ação pedagógica com qualidade, como também atitudes e habilidades para “[...] assumirem seriamente o papel do intelectual [...]” (GIROUX, 1997, p. 198), da sua profissão.

Os egressos do Curso de Licenciatura em Educação Básica mostraram que, embora sendo o estágio muito importante para a formação do futuro docente, a forma como esta vem sendo concebida, não proporciona a implementação do idealizado, por o período temporal destinado para o efeito, ser muito curto, apenas um semestre, e sempre no último semestre da graduação, o que não permite “[...] olhar o que estamos fazendo, refletir sobre os sentidos e os significados do fazer pedagógico é, antes de tudo, um profundo e rigoroso exercício de compreensão de nosso ser [...]” (GHEDIN, 2006, p. 144). Para uma melhor formação do futuro profissional do magistério, faz-se necessário que, nos cursos de graduação, estes tenham oportunidade, para quanto mais cedo possível, iniciarem a prática do saber ensinar e se refletirem, também, sobre as ações desenvolvidas, de modo a transformarem os resultados dessas reflexões em conhecimentos, em medidas, e em saberes da profissão docente, e “[...] criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de autorreflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais [...]” (NÓVOA, 1991, p. 25).

Freitas (1998), nos traz aqui excelentes colocações relacionadas que corroboram com as ideias dos egressos desses estudos, pois o autor afirma

O estágio é um dos momentos mais importantes para que os alunos comecem a assumir a posição de professores. Entretanto, esta tarefa pode ser vista por eles simplesmente como uma exigência curricular, não os envolvendo, e sendo cumprida - minimamente - apenas como mais uma das atividades para completar o curso. Para evitar esse comportamento, o desenvolvimento da disciplina dentro de uma perspectiva construtivista que se oriente para a formação de um profissional com um perfil como o proposto no conceito de professor como prático reflexivo é fundamental para que eles problematizem a situação assumindo o estágio como um projeto de investigação e produção de conhecimentos. (FREITAS, 1998, p. 196).

Atendendo às colocações do autor os graduandos, futuros profissionais do magistério, devem passar a ver esta etapa da formação não como mais uma disciplina para concluir o curso, mas também, como momento importante para iniciar a assunção profissional.

5.3 OS SABERES DOCENTES EXIGIDOS PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS SÉRIES INICIAIS NA VISÃO DOS EGRESSOS DA UECE E DO IUE

Atendendo que os saberes necessários para a realização profissional podem, e são construídos ainda antes do ingresso nos cursos de graduação para a docência, procuramos compreender, nesse segmento, os entendimentos que os egressos do Curso de Pedagogia da

UECE e os do Curso de Licenciatura em Educação Básica do IUE têm, relativamente, os conhecimentos necessários para a prática do magistério junto dos discentes dos Anos Iniciais da Educação Básica. Procuramos também entender que concepção os graduandos têm sobre os saberes docentes, que saberes eles levaram para a formação inicial de professores e os que foram acrescentados durante a qualificação profissional e que são considerados essenciais para o exercício da docência.

Percebemos que os entendimentos dos nossos interlocutores relativamente aos saberes, é que a formação inicial de professores pode proporcionar para uma prática pedagógica consistente podendo contribuir com reflexões importantes, capaz de redirecionar essa formação universitária, favorecendo a formação de um profissional capaz de refletir sobre o seu fazer educativo, fazendo a sua ação pedagógica um ambiente original de qualificação profissional, de produção e incorporação de saberes e conhecimentos para o exercício seguro da docência.

Tardif (2012), refere que

[...] o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a atividade deles, com a sua experiência de vida, com sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares, etc. (TARDIF, 2012, p. 11).

O mesmo acrescenta ainda que saber docente é “[...] um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar o seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele [...]” (TARDIF, 2002, p. 14), é, portanto, uma produção e uma apropriação contextualizada e atualizada de conhecimentos ao longo de toda a vida profissional, como resultado de mobilização, construção, apropriação e aplicação dos diversos saberes, científicos e didático-pedagógicos, sobretudo, numa sociedade em constante transformação. O saber docente assume uma importância extrema nas discussões relacionadas com o exercício da docência, com a formação do professor e com a prática pedagógica na formação inicial.

Neste sentido, os saberes docentes correspondem ao conjunto de conhecimentos proporcionados pelas instituições universitárias, levando os futuros profissionais do magistério à familiarização com os conhecimentos curriculares, como também, os das ciências da Educação que, transformados e incorporados, se constituem a formação científica do professor. Essas erudições durante a ação pedagógica são reelaboradas, consoante o exercício do professorado.

As nossas interlocutoras no Brasil, quando questionados sobre as noções que têm relativamente aos saberes docentes, todas referiram existir diferentes concepções para saberes docentes. Lucinda (2016 - BR), afirma

Então a minha concepção de saberes docentes é essa, de algo que permeia o exercício profissional, e que é constituído através de diferentes áreas da nossa vida como ser humano, seja pessoal, seja profissional, no âmbito profissional de cópias de bom exemplos de professores, estudos dos teóricos, das disciplinas que nós trabalhamos, do que as pesquisam nos sinalizam, tudo isso colabora na constituição dos saberes docentes.(LUCINDA, 2016- BR).

Numa perspectiva similar, Luciana (2016-BR), anuncia

[...] a minha concepção sobre saberes docentes é que ela não envolve apenas esses conhecimentos que eu aprendi na formação inicial, saberes docentes envolve outras coisas, envolve a minha construção como pessoa, os meus valores que o meu pai me ensinou, que a minha mãe me ensinou, o que sou eu, leva também a minha experiência enquanto aluna, antes enquanto aluna da educação básica, o que eu lembro ainda, também as minhas práticas nesse pouco tempo que eu tive na minha experiência profissional, também está ali saberes docentes. Então assim, é tudo o que eu sou, o que eu aprendi na formação inicial, o que eu vivi enquanto aluna e o que eu desenvolvi na minha profissão. Então engloba muitos saberes na formação do professor. (LUCIANA, 2016 – BR).

Segundo Lucineia (2016-BR), “[...] o saber da docência a gente pode até dividir não sei se baseado no Tardif, ele traz muitos saberes, disciplinares, curriculares, saberes da profissão, e assim, eu penso que os saberes eles permeiam a vida da gente de uma maneira geral.”

Lucélia (2016-BR), confessa

[...] os saberes docentes entendo que eles decorem desde antes da escolha da docência, né?... eles vêm desde antes, você já chega na docência com um monte de saberes, que vão se somar a partir dali a outros saberes. Então eu trago para a minha docência todo um saber de vida, os saberes experiências como até coloca Tardif, são os meus saberes experiências que eu vou colocar, que vou trazer, e aí e vou somar a esses saberes outros, saberes de conteúdos, saberes técnicos, saberes da relação com o próximo, outro, com os meus pares, então, eu vou somando tudo isso na minha formação inicial.(LUCÉLIA, 2016 – BR).

A mesma interlocutora coloca ainda

[...] os saberes docentes, eles para mim, consigo visualizar assim, ele é constituído antes da escolha da docência, durante o curso que você está fazendo da docência e depois, ao longo da vida, ele vai se somando, ele vai se somando a tudo aquilo que você vai vivenciando, seja um saber técnico, seja um saber pedagógico, seja um saber experiencial, seja um curso, seja um saber de conteúdo, ele vai se somando. É essa concepção que eu tenho de saberes docente. Na verdade, os saberes docentes eles estão muito relacionados ao desenvolvimento profissional do professor, de mais, que enquanto você vai se desenvolvendo a partir dos saberes que você vai adquirindo, da sua concepção política enquanto professor, da luta para uma melhor qualidade da educação, tudo isso é o que se vai agregando, é essa concepção que eu tenho. (LUCÉLIA, 2016 – BR).

Numa sequência similar às concepções das outras interlocutoras, Lúcia (2016-BR), afirma

Eu sou Tardifiana, eu acredito muito nas ideias do Tardif, porque ele considera as várias dimensões da docência, e ele diz da questão dos saberes disciplinares, dos saberes experienciais, e eu acredito muito nisso, que um professor, ele é um produtor de saberes, e se ele é um produtor de saberes, ele produz saberes na sua formação inicial, na sua formação continuada, e na escola, porque ele produz saberes, aonde ele estiver ele vai produzir saberes, só que saberes diferenciados, por exemplo os saberes proporcionados pelas disciplinas da universidade é diferente dos saberes experienciais, no caso ele constrói diariamente na sua sala de aula, através da sua experiência como docente, como professor. Mas é isso que são os saberes, o professor é um produtor de saberes.(LÚCIA, 2016 – BR).

Lucineide (2016-BR), confessa

[...] os saberes da docência na minha formação inicial eu posso dizer que eu comecei a docência como zero. Eu não sabia nem o que era isso e depois eu comecei a descobrir que os saberes da docência existiam. Você vai se fazendo professor no dia a dia e vai adquirindo a capacidade. Trabalhei um determinado conteúdo com crianças e não foi bem assimilado então vou pensando e vou estudando e pesquisando como fazer para que as crianças internalizem e articulem bem. (LUCINEIDE, 2016 – BR).

Por outro lado, os inqueridos em Cabo Verde possuem uma noção de saberes docentes, não sistematizados assim como os do Brasil, pois a partir das suas narrativas é visível que alguns tiveram dificuldades em se conceitualizarem e, até mesmo, não saberem do que se trata. Entretanto, os que têm alguns conhecimentos sobre o conceito, os consideraram como sendo conjunto de conhecimentos oriundos de diversas origens, necessários para o exercício do magistério, conforme afirmam

[...] são saberes da minha profissão, e que se constroem não apenas nas universidades, mas também sempre que partilho experiência, que reflito sobre a minha prática, adquiridos ao longo da vida, quer a nível social, escolar e profissional. Esses saberes correspondem a um processo de aprendizagem e de formação bem sistematizado, transmitidos através de vivências do cotidiano, do meio onde está inserido, das experiências individuais e coletivas, através do ensino curricular, da formação profissional, etc., pelo que, são de várias naturezas, curricular, disciplinar, experienciais adquiridas através das práticas exercidas ao longo do exercício da profissão docente, entre outros tipos de saberes. (LUISA, 2016 – CV).

Na docência destaca-se alguns saberes, sobretudo, o saber estar, o saber fazer, o saber ser. Qualquer docente deve zelar para a qualificação em si mesmo desses saberes que são fundamentais porque a sociedade o vê com os olhos do saber completo, isto é, quem é, como age, o que faz e como faz e isto influencia nos seus educandos direta ou indiretamente. (LEONEZA, 2016 – CV).

Luís (2016-CV) considera que os saberes docentes são conhecimentos de ordem

empírica essenciais para o exercício do professorado, à semelhança do que nos afirma Ludino (2016), quando reitera que fazem partes dessas erudições para a docência, não apenas uma cultura geral sólida, uma vez que professor deve dominar de tudo um pouco, como ele mesmo advoga, mas também

[...] saberes ligados a pedagogia, saber atitudinal que diz respeito à disciplina, pontualidade, coerência clareza, justiça e equidade, diálogo e respeito, Saberes específicos – correspondentes às disciplinas e o próprio saber pedagógico que estão muito ligados às teorias educacionais e o Saber didático-curricular, relacionados com o domínio do saber fazer. (LUÍS, 2016 – CV).

Numa tendência semelhante Lucídio (2016-CV), sustenta que “Saberes docente acabam por ser saberes que auxiliam os professores no exercício eficiente e eficaz da sua profissão.”, isto é, propiciando “[...] desenvolverem um ensino, a cada dia, mais coerente com os fins da educação socialmente estabelecidos, apesar das diversidades que marcam a sua vida e o seu trabalho.” (CAMPELO, 2001, p. 51).

Segundo as falas dos nossos interlocutores, brasileiros e cabo-verdianos, fazem parte dos saberes relacionados com o fazer pedagógico, não apenas os conhecimentos disciplinares, científicos e curriculares a serem ministrados aos alunos, como também as competências, os valores, as atitudes, as habilidades, a capacidade de refletir e de questionar as suas ações, de modo a transformar, e a produzir os conhecimentos decorrentes do exercício diário do magistério. Mesmo sendo docente, é importante ter uma mente aberta e saber aprender sempre. Em suma, podemos afirmar que há pontos semelhantes relacionados com a concepção sobre os saberes docentes. Também pode se constatar que há uma diferença entre as concepções dos entrevistados dos dois países, pois os do Brasil têm uma concepção mais bem estruturada e formalizada.

Assim como muitos estudiosos, para os nossos interlocutores desse estudo, existem várias concepções de saberes e que tem várias procedências. Praticamente todos, tanto os de Cabo Verde, como os do Brasil, dão uma maior ênfase aos saberes construídos no “chão da sala de aula”, em situações concretas do exercício da prática pedagógica, dando destaque que “[...] a troca de experiência e a partilha de saberes consolidam em espaços de formação mútua. Cada professor é chamado a desempenhar, [...] o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 1995, p. 26), pelo que, mesmo em formação, os futuros profissionais do magistério devem experimentar a ação prática de ensinar, pois “[...] o mais importante na formação inicial consiste em aprender a aprender com a experiência.” (CANÁRIO, 2001, p. 2), o que só é possível na ação efetiva da docência, proporcionando o desenvolvimento de competências relacionadas com o planeamento, com a tomada da decisão, com as

metodologias consentâneas com a realidade dos alunos e com os trabalhos de ensino. Esses saberes

[...] são saberes trabalhados, lapidados e incorporados no processo de trabalho docente e que só têm sentido em relação às situações de trabalho concretas, em seus contextos singulares e que é nessas situações que são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa [...] (TARDIF, 2000, p. 11).

Outro aspecto semelhante notado relaciona-se com o fato de todos os nossos sujeitos referirem que a mobilização e a construção dos saberes para o exercício da docência não se efetiva apenas a partir da formação inicial, ocorrendo fundamentalmente com a prática pedagógica, pois mostraram nas suas falas que ao mesmo tempo, nos quais o professor exerce a função do magistério sobre um ser, ele experimenta a experiência, que é mais prudente para a realidade na qual se está professorando, elaborando métodos recursos mentais, de modo a tornar os conteúdos curriculares a serem assimilados pelos alunos acessíveis a todos. As estratégias engendradas, bem como os desenhos cognitivos estruturados passaram a constituir conhecimentos, saberes do seu repertório para um bom exercício profissional.

Como já havíamos referido anteriormente, muitos dos nossos sujeitos frisaram que já traziam para a formação inicial alguns tipos de erudições relacionados com o fazer pedagógico, porém, quando os interrogamos sobre esse aspecto, algumas tiveram dificuldades em se posicionarem perante este questionamento, demonstrando contrariedades e inadequação e até muitos equivocaram nas respostas.

Por outro lado, outros revelaram que levaram para os seus programas de qualificação profissional alguns conhecimentos, como podemos averiguar na fala de Lucineide (2016-BR), quando afirma, “Levei um saber muito limitado e muito fechado para o curso, onde eu achava que tudo tinha que ser muito tradicional, às atividades, à forma de ser, à forma de agir com os estudantes.”.

Na sua narrativa Luciana (2016-BR), afirma “[...] quando eu entrei no curso de Pedagogia, eu tinha várias ideias, eu tive várias compreensões de professor, me deparei com vários professores, professores que eu julgava bons, professores que eu julgava ruins; às vezes julgamentos de só olhar e gostar da aula aí, já era o bom professor, [...]”, mostrando que antes da formação os egressos do Curso de Pedagogia da UECE, já possuem uma imagem daqueles que são, ou não, bons ou péssimos profissionais do ensino.

Ainda relativamente aos saberes levados para o Curso de Pedagogia, Lucineia (2016-BR) relata que são os

[...] saberes de vida mesmo, do ensino, esses saberes que você traz do ensino médio, [...] saberes conceituais, alguns saberes de alguns conceitos que realmente se constituem desde o ensino fundamental, desde a educação infantil até o ensino

médio, de saber se relacionar, de saber se socializar, e toda essa base de leitura, de interpretação que eu penso que ela é toda construída na educação básica. Até você chegar dentro de uma universidade tem que ter toda uma preparação física, emocional para que você adentre numa universidade.(LUCINEIA, 2016 – BR).

Como podemos verificar, todos referiram que antes de entrarem no curso de graduação já tinham alguns saberes, que consideraram saberes docentes, pois Lucélia (2016-BR) e Lúcia (2016-BR), afirmaram respetivamente “[...] então, eu acredito que eu trouxe para a minha graduação muito das minhas memórias, enquanto estudante, do meu tempo de aluna” e “[...] eu acho que só da experiência mesmo do meu tempo de estudante [...]”.

Comparativamente analisado, relativamente às falas sobre os saberes levados para a graduação podemos afirmar que as narrativas das interlocutoras do Brasil, são também as dos nossos interlocutores de Cabo Verde, conforme podemos constatar nos discursos dos sujeitos cabo-verdianos.

Luisa (2016-CV) declara que “Relativamente aos saberes docentes que eu levei para a minha formação inicial, refiro às várias experiências como estudante, das aprendizagens curriculares da minha trajetória escolar, e, sobretudo, da vida prática.”, alegações também partilhadas, em partes, por Leoneza (2016-CV), ao admitir ter levado para a formação inicial, os saberes dos conteúdos curriculares apreendidos antes do ingresso na universidade, e, também por Luizinho (2016-CV), quando ele diz

À semelhança dos outros colegas cheguei na escola de formação de professores com conhecimentos sobre diversas áreas como de línguas, ciências sociais, ciências exatas, embora sendo saberes mecanizados ao longo dos anos de escolarização.(LUIZINHO, 2016 – CV).

Luís (2016-CV) e Lucídio (2016-CV) frisaram “[...] os conhecimentos relacionados com o exercício da docência levados para as universidades correspondem aos entendimentos de ordem empírica relacionado com o exercício do professorado nas áreas curriculares específicas, como Língua portuguesa, Ciências, Matemática [...]”, entre outras, enquanto Ludino (2016) garante, “Acredito que de forma incipiente e não sistematizado tinha algum saber atitudinal e alguma cultura geral.”.

Relativamente a este aspecto, as narrativas dos nossos interlocutores dos dois países são aproximadas. Revelaram que os conhecimentos referentes aos conteúdos das disciplinas escolares, às vivências diárias e às culturas, que constituem saberes inerentes ao exercício da prática pedagógica, foram erudições que na maioria das vezes os vivenciaram e os incorporaram durante as suas vivências estudantis, enquanto alunos da educação básica. Corroboraram com Pimenta (1999), quando ressalta que relativamente aos saberes docentes,

os da experiência, integram os de graduação, pois possuem uma ideia do que é ser professor, resultado de aprendizagens durante a escolarização.

Ainda, e muito importante, praticamente todos referiram que ao ingressarem nos programas de qualificação profissional os futuros docentes mobilizam e apropriam de saberes e de conhecimentos, que no exercício da docência são transformados e incorporados no conjunto das erudições essenciais para a prática pedagógica e para o ato educativo em geral. Assim, ao serem questionados sobre os saberes que foram acrescentados com a formação inicial, os discursos são também semelhantes. Reconheceram que a formação inicial não proporciona uma adequada preparação que o trabalho do professor requer, e admitiram também, que ela oportuniza acesso às gnosés da profissão do magistério.

Sobre os saberes apropriados com a formação inicial Lucinda (2016-BR), revela os saberes

[...] apropriados na formação inicial, eu acredito que, mais uma vez com relação à pesquisa, principalmente eu posso destacar com relação à reflexão e a crítica, ao constante questionar-se com relação à realidade e consequentemente e principalmente com relação à minha prática profissional, e o que essa prática profissional tem com os estudantes, com o contexto onde eu estou inserido, com a instituição, com a minha história de vida, são vários elos interligados que não se desprendem, eles tem toda relação, e essa reflexão crítica eu acho que é o que eu trago de mais marcante na minha formação inicial, que me ajudou a, digamos suprir as lacunas que eu falei anteriormente as carências, o que foi algo positivo [...] eu acho que isso foi uma grande contribuição, lacunas existiram, como a gente falou nas questões anteriores, mas as contribuições também foram muitas. (LUCINDA, 2016 – BR).

Na mesma linha Lúcia (2016-BR), “[...] eu vejo muito isso, que esses saberes, eles estavam em diferentes disciplinas, e ele tinha um perfil comum, que era formar um professor, um intelectual, um produtor de saberes, que era um professor crítico, um professor reflexivo.”, pelo que, numa mesma sequência, podemos concluir que durante a formação inicial, esta interlocutora mobilizou e se apropriou das sapiências relacionadas à pesquisa, com a produção das erudições essenciais para o exercício do seu ofício, também referenciados por Lucélia (2016-BR) ao afirmar

[...] foram realmente os saberes da disciplina, conhecimento dos autores que falam sobre a educação, saber político, [...] um saber que eu tive na verdade por ter tido privilégio de participar de um grupo de pesquisa, foi esse saber da pesquisa, de pesquisa mesmo de colocar a pesquisa na sua prática, esse é um grande diferencial que eu levo para a minha vida profissional, que certamente eu vou levar para sempre, não importa em que nível eu esteja. (LUCÉLIA, 2016 – BR)

Em relação aos saberes acrescentados com a formação inicial, também as apreciações dos sujeitos de Cabo Verde conciliam, em parte, com as dos do Brasil. Leoneza

(2016-CV) declara “[...] no final da formação saímos com maiores conhecimentos e mais capacitados para dar respostas às reais exigências da sociedade, que está cada vez mais exigente precisando de nós com mais diálogo, mais responsabilidade, mais justiça, solidariedade e respeito.”, opinião semelhante à de Luisa (2016-CV), ao confessar

Durante a formação inicial adquiri novos saberes a nível científico em várias disciplinas curriculares, saberes didático-pedagógicos, saberes esses que no exercício da minha profissão os mobilizo para a melhoria da qualidade do processo ensino aprendizagem, o que propicia o aprimoramento diário desses saberes. (LUIZA, 2016 – CV).

As opiniões dos egressos, Ludino (2016-CV), Luís (2016-CV) e Lucídio (2016-CV), são coincidentes, por reconhecerem, respectivamente, que as suas formações lhes proporcionaram apropriação de muitos saberes, nomeadamente: “[...] os saberes atitudinais, saberes da formação inicial específica que fiz e, o saber didático curricular”, “[...] diferentes correntes pedagógicas cuja finalidade é facilitar ao aluno o alcance dos objetivos relevantes e relativos a cada área de conhecimento (os saberes) definido nos currículos.” e “[...] saberes relativos à: planificação, organização dos programas de ensino e seu doseamento, formas de avaliação e de determinação dos pré-requisitos, formas de desenvolver trabalho colaborativo ou de grupos, formas de desenvolver aulas.”.

Como já havíamos referido anteriormente as falas dos cabo-verdianos relativamente às erudições acrescentados com o curso de formação inicial, são semelhantes às das brasileiras, por considerarem ter apropriados de muitos conhecimentos, sobretudo os curriculares, e os das ciências da educação. Porém, é notória a existência de uma diferença substancial, pois em nenhum momento os interlocutores de Cabo Verde consideraram que os saberes inerentes à pesquisa foram proporcionados pela graduação. Ora, atendendo à importância da pesquisa na vida e no desempenho profissional de um professor, consideramos este um grande défice do Curso de Licenciatura em Educação Básica do IUE, pois o docente que não indaga que não pesquisa, morre nele ser professor (não se entende), pela necessidade de se estar frequentemente a perscrutar, interpelar e questionar as vicissitudes decorrentes da prática pedagógica.

Pudemos perceber, através das narrativas das nossas interlocutoras do Brasil, que elas destacam grande importância dos saberes inerentes à pesquisa, chegando mesmo a considerar que os maiores propósitos dos seus cursos de graduação é proporcionar aos seus formandos apropriação de saberes que lhes permitem refletir sobre os seus fazeres pedagógicos, sobre as exigências que atualmente o exercício do magistério requer, e,

formando assim, um profissional crítico e reflexivo, de modo “[...] que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada” (NÓVOA, 1991 p, 13). Assim, mais uma vez, fizemos ressaltar essa grande deficiência da qualificação profissional para a docência em Cabo Verde, pois o ideal deve incentivar “[...] o cultivo de habilidades de investigação para ensinar e os contextos multidimensionais que o preocupam”. (KINCHELOE, 1997, p. 200), que como afirma Freire (1996, p. 32)

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 23).

Os intervenientes deste estudo deixaram bem evidentes que os saberes docentes não são apenas resultados dos cursos de graduação, que propicia aquisição de conhecimentos didático-pedagógicos, ajudando no exercício da prática, mas também são produtos de experiências construídas, a partir da vida social e familiar, do percurso escolar e acadêmico, do exercício do magistério, etc. Como diz Tardif, são provenientes de fontes diversas, sendo mobilizados, relacionados, construídos e transformados em função das exigências decorrentes do exercício do magistério, corroborando com Maurice Tardif, quando, com base nas pesquisas realizadas para se inteirar das concepções que os docentes têm sobre os seus saberes, afirma que o saber docente corresponde a um “[...] saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (2004, p.54).

6 CONCLUSÕES

Tendo por base uma postura de investigação com abertura para métodos e técnicas complementares, e distintos, como é próprio dos estudos comparados e sem a pretensão de esgotar as discussões sobre o material levantado, iniciamos as considerações finais às quais também podemos dar o nome de conclusões.

Antes de apresentá-las, gostaríamos de dizer que, para além do carácter formal e académico, o trabalho foi pautado por um sentimento de desejo - tanto do orientando como do orientador - de contribuir com a qualificação dos debates e das reflexões sobre formação de professores em Cabo Verde e no Brasil. Esse desejo esteve presente desde o projeto inicial e tornou-se bilateral por sugestão do orientador ao reorganizar a temática e a metodologia da pesquisa.

Como primeiro aspecto a destacar, diremos que é necessária uma nova prática formadora que permita ao professor compreender a sua formação como parte de sua realização como ser humano na sua plenitude. É claro que isso não pode estar em desacordo com os condicionamentos sociais e políticos, que podem intervir em sua prática, inclusive na sua ação, o que proporciona a constituição e a apropriação de saberes essenciais para uma prática transformadora, pois lhes permitem ver e compreender a sua situação histórica.

Feitas essas considerações, passamos para as conclusões, etapa em que se pretende responder à pergunta central da investigação: Como os egressos do Curso de pedagogia da UECE e do Curso de Licenciatura em Educação Básica do IUE, se mobilizam e se apropriam dos saberes da formação inicial, ao exercerem a prática pedagógica nas séries iniciais do ensino fundamental no Brasil e no primeiro ciclo do ensino básico, obrigatório em Cabo Verde?

Na estruturação da resposta, isto é, para compreendermos como os egressos do Curso de Pedagogia da UECE e do Curso de Licenciatura em Educação Básica do IUE, consideraram que os processos formativos os possibilitaram na mobilização e na apropriação dos saberes da formação inicial para o exercício da prática pedagógica junto dos alunos dos primeiros anos da educação básica, trabalhamos com quatro agrupamentos de questões. Os agrupamentos tornaram visíveis características que proporcionaram o conhecimento de determinados aspectos do Curso de Licenciatura em Educação Básica do IUE, bem como do Curso de Pedagogia da UECE. Nesses sentidos, vale resaltar que, embora Cabo Verde e Brasil pertençam à CPLP, vínculo político e cultural a partir do qual estabelecem relações diversas, dentre elas as académicas e educacionais, outros vínculos também devem ser levados em

conta como, por exemplo, o fato de possuírem raízes colonias lusitanas. Contudo, não podemos dizer que esses aspectos sejam suficientes para uma compreensão das duas realidades no âmbito da cultura e da educação.

Em busca de uma compreensão das duas realidades educacionais no que se refere à formação de professores, buscamos, para nossa comparação, aporte metodológico da História Comparada e das narrativas dos egressos. Por meio desses dois recursos, buscamos compreender o contexto histórico da formação recente de professores nos dois países, tomando por base a UECE e o IUE, bem como as narrativas dos egressos das duas instituições. Outro dado fundamental foi a concepção de comparação que assumimos, pois entendemos que comparar é ir além do simples ato de elencar semelhanças e diferenças. Nesse estudo, comparar significou, sobretudo, interpretar diferenças e questioná-las, de modo que estas pudessem nos ajudar a compreender as aproximações, as singularidades e as particularidades de cada uma das duas realidades.

Ao final de um estudo como este, nos damos conta que alguns aspectos sobre os saberes docentes dos cursos de formação de professores do Brasil e de Cabo Verde, não puderam ser destacados ou aprofundados, dado os limites deste trabalho. Contudo, temos convicção de que os aspectos tratados nos capítulos anteriores desta tese, já sinalizam elementos suficientes para as reflexões de nossa conclusão e sinaliza a necessidade de outros estudos.

Nesse sentido, o desafio acadêmico inicial foi acompanhado por um compromisso pessoal e profissional que motivou a viagem de estudos do doutorando ao Brasil. Portanto, o processo de pergunta e de resposta, para além do trabalho acadêmico, traz marcas de vivências e de aprendizagens de alguém que, por vezes, estranhando e por outras se encontrando em situações de observação, análise e aprendizagem, construiu essas reflexões.

Feitas essas considerações, podemos dizer, inicialmente, que em resposta à pergunta problematizadora deste estudo, identificamos muitos traços comuns na formação inicial de professores dos dois países, sobretudo em seus documentos de política educacional oficiais, traços de uma preocupação com o atendimento a uma qualificação profissional resultante das exigências das agências internacionais de desenvolvimento. O traço marcante dessa exigência é o atendimento à obrigatoriedade da formação em curso superior para a docência nos anos iniciais da educação básica.

Entendemos essa exigência como necessária para a qualificação profissional do docente, especialmente pelo fato de se tratar de uma formação desenvolvida em Instituição de Ensino Superior. Entretanto, quando analisamos os depoimentos/narrativas dos sujeitos

egressos dessas instituições, em sua maioria encontramos reclamações que eles denominam de “lacunas” ou “insuficiência da didática” em seus processos formativos. Reclamam, principalmente, de concluírem a formação inicial sem terem adquirido os conhecimentos essenciais para exercer a atividade de ensino.

Tanto o Curso de Pedagogia da UECE, como o Curso de Licenciatura em Educação Básica do IUE, explicitam, em seus projetos pedagógicos, o compromisso com a formação de um profissional que detenha saberes, habilidades e competências para responder as exigências educacionais de uma escola comprometida com uma “educação de qualidade”. Observou-se, também, nos documentos e nos depoimentos que, nos dois países, os processos formativos possuem compromissos com a epistemologia da prática. Isto é, consideram importantes tanto os conhecimentos teóricos, como os que advêm da prática de ensino e da didática. Sob esse aspecto, os projetos pedagógicos citam a necessidade de aquisição e apropriação de métodos e de metodologias que favoreçam, que facilitem a transmissão dos conteúdos.

Verificamos, de acordo com a opinião dos egressos de ambos os países, que em busca de uma suposta valorização da teoria em detrimento da prática, os programas dos cursos deixam de fora elementos essenciais da dimensão epistemológica que orienta a prática docente. Para eles, os cursos deveriam ter mais horas dedicadas ao aprender a ensinar. Reclamam por mais articulação entre a teoria e prática de ensino. Reclamam por uma formação inicial que tenha mais espaço para discussões sobre uma qualificação profissional comprometida com a formação humana, para que se possa enfrentar esse cenário da política de globalização onde o que impera é a lógica capitalista, valorizando, assim, o individualismo.

Embora os cursos de formação inicial desses egressos não tenham sido o objeto desta investigação, foi possível, ao longo dela, observar que tanto no Brasil como em Cabo Verde, os cursos contemplam um tempo de formação destinado à aproximação dos estudantes com a realidade da sala de aula, com o ensino, com a reflexão sobre a prática do ato de ensinar. Analisando os depoimentos, o que se percebe é que há uma insatisfação com o tempo que é destinado a essas atividades. Na maioria dos depoimentos, as insatisfações estão relacionadas com o fato de aprendizagem da prática de ensino acontecer após o período em que os formandos fizeram a maioria das disciplinas do currículo. Há, inclusive, reclamações em relação ao tempo que foi destinado à reflexão sobre as atividades desenvolvidas, e sobre o controle efetivo do cumprimento do tempo destinado aos estágios. Na opinião dos egressos dos dois países, se existisse uma maior aproximação entre as instituições que formam os

professores e as escolas da educação básica nas quais eles iriam trabalhar, as lacunas de sua formação seriam menores.

Essa constatação nos leva a perceber que, além dos esforços que já foram realizados pelos dois países no sentido de aproximação entre as instituições de formação de professores e as escolas, ainda estamos necessitando de novas ações que possam, de fato, mudar este cenário. Pelos depoimentos, percebe-se que os programas de formação de professores precisam incorporar, com mais ênfase, os componentes curriculares que dizem respeito a esta aproximação com exercício da prática para que, de fato, possam proporcionar a construção de saberes essenciais para o exercício do magistério.

Para melhor compreendermos os depoimentos dos egressos dos dois países, comparamos, também, os programas dos cursos. Sobre esse aspecto observamos que o Curso de Pedagogia da UECE é mais abrangente do que o Curso de Licenciatura em Educação Básica do IUE, em relação à prática de ensino, pois para além de proporcionar as noções gerais de disciplinas do currículo da Educação Básica, também apresenta uma quantidade significativa de disciplinas de aprofundamento. Por outro lado, o Curso de Licenciatura em Educação Básica do IUE apresenta, em seu elenco de disciplinas, conteúdos voltados para a educação básica. Esses dados parecem justificar os depoimentos dos egressos do IUE de Cabo Verde que reclamam da formação que receberam, dizendo que pouca coisa, ou quase nada, lhes foi ensinado para o exercício de outras funções na escola, como, por exemplo, a gestão. Além desta, outra lacuna apontada por egresso do IUE de Cabo Verde diz respeito ao lugar da pesquisa na formação inicial. Para eles, o curso oferece pouco contato com a pesquisa. Na nossa análise esta é, talvez, a principal diferença entre as formações trazidas pelos depoimentos e constatadas por meio do projeto pedagógico dos dois cursos. E ela se apresenta como uma atividade de importância primordial para a qualificação de um profissional crítico e reflexivo, que questiona as teorias e as mudanças que caracterizam a realidade contemporânea e que problematiza a sua própria prática, de modo que se possa contextualizar e ajustar à realidade da escola.

De acordo com os depoimentos/narrativas dos sujeitos, o Curso de Pedagogia da UECE, proporciona, aos seus formandos, saberes como o disciplinar e o curricular, enquanto que o Curso de Licenciatura em Educação Básica da UECE é visto como aquele que apenas proporciona a constituição dos saberes disciplinares.

Tendo por base as narrativas dos colaboradores, podemos afirmar que a formação no Brasil, embora ainda esteja longe de ser a ideal, já preencheu lacunas que em Cabo Verde ainda precisam ser mais bem trabalhadas, no que se refere à inserção da pesquisa na

graduação. Sobre esse aspecto, consideramos que a iniciação à pesquisa corresponde a uma das maiores lacunas e diferenças da formação inicial de professores, com relação ao processo formativo do Brasil, pois a temática da pesquisa na graduação em Cabo Verde não é desenvolvida nem no plano teórico, quanto mais na dimensão da prática. Ficou evidente, nas falas dos nossos interlocutores, que aqueles que tiveram a oportunidade de participar da iniciação científica ou do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, o PIBID, tiveram a oportunidade de constituírem os elementos essenciais para a prática pedagógica.

Observa-se nos depoimentos que um dos grandes desafios para os dois programas de formação docentes e, sobretudo, o de Cabo Verde, é a operacionalização de mudanças curriculares e organizacionais. Para os egressos dos dois países é imprescindível a redefinição dos currículos de seus cursos, para que possam proporcionar a qualificação de um docente crítico, reflexivo, indagador, progressista, com capacidade de contextualizar a teoria, e a sua consequente articulação com a prática. Nessa perspectiva, os depoimentos apontam à necessidade e ao desafio de, em ambos os países, se elaborar uma reflexão sobre a qualificação dos profissionais do magistério.

Como se trata de um estudo comparado, julgamos ser necessário enfatizar que os resultados obtidos devem levar em conta as diferenças dos contextos de cada universidade e o lugar que cada uma ocupa em seu país, pois, embora sejam países que possuem a mesma língua oficial, e com um passado histórico comum, cada um possui traços específicos, culturas diferentes, níveis de desenvolvimento social e econômico distintos, o que podem influenciar as estruturas e as políticas educativas de cada um. Consequentemente, a formação de professores também é interferida por essas conjunturas singulares que caracterizam o Brasil e Cabo Verde.

Em suma, seria importante considerar que o processo de compreensão da formação dos professores do Brasil e de Cabo Verde não se dá apenas a partir da busca das semelhanças e das diferenças, como se pretendem alguns estudos comparados, mas a partir do reconhecimento das semelhanças e das divergências e, sobretudo, a compreensão das razões que justificam as similitudes e distanciamentos existentes.

Assim, sem a pretensão de assinalar qual dos dois cursos propicia a melhor formação de professores e, suportado nos traços comuns e discordantes anteriormente elencados, defendemos a necessidade do IUE rever o seu programa de formação docente, sobretudo, na infiltração de determinadas disciplinas. É importante ressaltar que o que verificamos no Projeto Pedagógico do curso é também frisado pelos nossos sujeitos: o curso tem muitas disciplinas, e como forma de disponibilizar mais tempo para os formandos se

dedicarem às pesquisas relacionadas com as problemáticas das escolas, das salas de aula e a consequente reflexão sobre a prática e integração teoria/prática.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed. 2001.
- ALBERTI, V. **História oral**: a experiência do CPDOC. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.
- ALDERSON, Priscilla; MORROW, Virginia. **Multidisciplinary research ethics review**: is it feasible? *Int. J. Social Research Methodology*, v. 9 , n. 5, p. 405 – 417, 2006.
- AMADO, J.; FERREIRA, M. M. **Usos e abusos da historia oral**. 4. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2001.
- AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION. Code of ethics. **Educational Research**, v. 40, n.3, p. 145 – 156, 2011.
- APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica**: uma guia para a produção de conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2009.
- ARÓSTEGUI, Júlio. **A Pesquisa Histórica**. Tradução: Andréa Dore. Bauru, SP: Edusc, 2006.
- BARALDI, I. M. Ensaio de macramé: História Oral e Educação Matemática. In: ANTONIO, Vicente Marafioti Garnica. (Org.). **Mosaico, Mapa, Memória**: ensaios na interface História Oral-Educação Matemática. Bauru, SP: Canal, v. 1, n. 6, 2006.
- BARDIN, L. **A Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.
- BARRIOS, Oscar e LA TORRE, Saturino de. (orgs) **Curso de formação para educadores**. São Paulo: Madras Editora LTDA, 2002.
- BARROS, José D 'Assunção. **História Comparada**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- _____. História Comparada – Um novo modo de fazer História. **Revista de História Comparada**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 2007.
- _____. Origens da História Comparada. As experiências com o comparativismo histórico entre o século XVIII e a primeira metade do século XX. Anos 90 - **Revista do Programa de Pós-Graduação em História**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. v. 14, n. 25, 2007.
- BIAJONE, Jefferson; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. A formação inicial dos professores em face dos saberes docentes. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 21. 2007. [S.l.] **Anais...** [S.l.], 2007.
- BITTAR, Eduardo C.B. **Metodologia da pesquisa científica**: teoria e prática para os cursos de direito. 4. ed. São Paulo: [s.n], 2003.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S.K. **Qualitative Research for Education**. Boston: Allyn and Bacon, 1982.

BORGES, Cecília. Os saberes do professor da educação básica e seus componentes disciplinares. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 17. 2003. [S.l.] **Anais...** [S.l.], 2003.

BORG, Walter; GALL, Meredith. **Educational research: an introduction**. London: Longman. 1989.

BORGES, Livia F.F. Um currículo para a formação de professores. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e SILVA, Edileuza Fernandes da (orgs.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores!** Campinas, SP: Papirus, 2010, p. 35-60.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996**. Brasília, 1996.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Resolução nº 196/96 versão 2012**. Brasília: 2012.

BRITISH EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION. **Ethical guidelines for educational research**. S.I.: BERA, 2011. Disponível em: <<https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2014/02/BERA-Ethical-Guidelines-2011.pdf?noredirect=1>>. Acesso em: 05 dez. 2017.

BURKE, Peter. **A escrita da história**. São Paulo: UNESP, 1992.

CABO VERDE. Conselho de Ministros. Decreto-Legislativo Nº 2, de 7 de maio de 2010. **Boletim Oficial da República de Cabo Verde Nº 17, I SÉRIE, de 07 de maio de 2010**. Disponível em: <www.minedu.gov.cv> Acesso em: 15 abr. 2014.

CANÁRIO, R. Mudar as escolas: o papel da formação e da pesquisa. **Inovação**, v.. 4 n.1, p. 77-92 ,1991.

CARDOSO, Ciro Flamarion; BRIGNOLI, Héctor Perez. **Os Métodos da História**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

CARMO, Hermano; FERREIRA, Manuela. **Metodologia da Investigação**. Lisboa: Universidade Aberta, 1998.

C. JANUÁRIO, **Do pensamento do professor à sala de aula**. Coimbra: Livraria Almedina, 1996.

CARTAXO, Simone Regina Manosso. A articulação dos cursos de licenciatura com os anos iniciais da educação básica. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27. 2003. Poço de Caldas, MG. **Anais...** Poço de Caldas, MG, 2003.

CASTELLS, Manuel. **A Era da Informação: economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e terra.v.3,1999.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa:**

enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização:** questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CROW, Graham et al. Research ethics and data quality: the implications of informed consent. *Int. J. Social Research Methodology*, v. 9, n. 2, p. 83 – 95, 2006.

CRUZ, Bruna Cardoso. **A formação profissional específica nos cursos de licenciatura em pedagogia:** a apropriação de saberes para a docência. 137 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Stricto Sensu, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2011.

CURRAS, C.; DOSIL, A. **Diccionario de psicoloxía e educación**. Santiago de Compostela: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria – Xunta de Galicia. 2001. Disponível em: < www.edu.xunta.es/diccionarios/p/BuscaTermo.jsp>. Acesso em: 10 ago. 2017.

CUNHA, Maria Isabel da O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo: Universidade de São Paulo, v. 39, n. 3, jul./set, p. 609-625 ,2013.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. - **Handbook of qualitative research**. London: Sage Publication, 1994.

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

DELGADO, Lucilia de A. N. **História oral:** memória, tempo, identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DETIENNE, M. **Comparer l'incomprable**. Paris: Seuil, 2009.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisa qualitativas. **Educar**. Curitiba, n. 24, p .213-225, 2004.

ESTRELA, M.T. Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. **Revista da Educação**. v.11, n.1, p.17-27. 2002.

ESTRELA, A. **Teoria e prática de observação de classes:** uma estratégia de formação de Professores. 4.ed. Lisboa: Porto Editora, 1994.

FABRE, M. **Penser la formation**. Paris: [s.n.] 1995.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação e Sociedade**. Ano 23, n. 79, p. 257-272. ago. 2002.

FELDMANN, M. G. **Educação e mídias interativas:** formando professores. São Paulo: Educ, 2005.

FORMOSINHO, J. (coord.). **Formação de professores, aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora. 2009.

_____. **A formação prática de professores.** Porto: Porto Editora, 2001.

FORMOSINHO, João. **Formação contínua de professores:** Realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

FRANCO, M. A. S. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 34, n.1, p. 109-26, jan./abr. 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREIXO, Manuel. **Metodologia científica:** fundamentos, métodos e técnicas. 4.ed. Lisboa:[s.n], 2012.

GARCIA, C. **Formação de professores, para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

GARNICA, A. V. M. História Oral e educação Matemática. In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Org.) **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 77-98.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2.ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

_____. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente . Ijuí: Ed.UNIJUÍ, 1998. (Coleção Fonteiras da Educação).

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Como elaborar projeto de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1996.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GLASER, B. G., & Strauss, A. L. **The Discovery of Grounded Theory.** Chicago: [s.n.], 1967.

GONÇALVES, Quelma Gomes. **O Curso de pedagogia e a formação de docentes para os anos iniciais do ensino fundamental.** 2011. 127 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2011. Disponível em: <<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/1029>>. Acesso em: 20 out. 2017.

GUBA, E. G., & LINCOLN, Y. S. The Jossey-Bass higher and adult education series and the Jossey-Bass social and behavioral science series. **Effective evaluation:** Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass, 1981.

HAMMERSLEY, Mertyn. Against the ethicists: on the evils of ethical regulation. **International Journal of Social Research Methodology**, v. 12, n. 3, p. 211 – 225, 2009.

KETELE, Jean-Marie De. **Metodologia da recolha de dados**. Lisboa: Instituto Piaget. 1999.

KULA, Witold. **Problemas y métodos de la história económica**. Barcelona: Ediciones Península, 1973.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, J. C; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança In: CAMARGO, E. S. P. et al. Formação de profissionais da educação: políticas e tendências. Educação & Sociedade: **Revista quadrimestral de ciência da educação**. Campinas: CEDES, Ano 20, n.69, 1999. p. 239-277

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Sobre qualidade de ensino e sistema de formação inicial e continuada de Professores. IN: LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?:** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 37 -50.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber Livro, 2012.

LIMA, Maria Socorro Lucena; SALES, Josete de Oliveira Castelo branco. **Aprendiz da prática docente**: a didática no exercício do magistério. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002.

LIMA, Sônia A.; GRIGOLI, Josefa A. **A Visão dos Professores sobre a Formação Inicial na Construção dos Saberes da Docência**, [S.l.]:Universidade Católica Dom Bosco, . p.1313-1324,2012.

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Org.). **Usos e abusos da história oral**. 8.ed. Rio de Janeiro: ed. FGV, 2006. p. 15-25.

LUDKE, Menga; ANDRÊ, Marli E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 2012.

MACÊDO, R. S. **Etnopesquisa crítica, Etnopesquisa-formação**. Brasília: Líber, 2006.

MAY, Tim. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MAXWELL, J. A. **Qualitative Research desing**: An interactive approach. [S.l.]: Applied Social Research Methods Series, 1996.

MENDES, Katia Valeria Mosconi. A relação entre a formação do professor no curso de pedagogia e a educação básica. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26. 2012. [S.l.] **Anais...** [S.l.], 2012.

MCAREAVEY, Ruth; MUIR, Jenny. Research ethics committees: values and power in higher education. **International Journal of Social Research Methodology**, v. 14, n. 5, p. 391 – 405, 2011.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral**: como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2010.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral**: como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2007.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. 5.ed.São Paulo: Loyola. 2002.

MELLO, Guimar Namó de. Formação inicial de professores para educação básica: uma (re)visão. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo. v.14, p.98-110, 2000.

MENDES, Emanoela Terezinha Bessa. **A formação da enfermeira cearense e a Escola de Enfermagem São Vicente de Paulo (1943-1977)**. 2013. 307 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

MESQUITA, Ilka Miglio de; FONSECA, Selva. Formação de Professores de História: experiências, olhares e possibilidades. **Revista de História Unisinos**, Minas Gerais, v. 10, n. 3, p. 333 – 343, set./dez. 2006.

MINAYO, M. C. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, Vozes, 2002.

NASCIMENTO, Franc-Lane Sousa Carvalho do. **Os saberes da formação inicial do pedagogo dos anos iniciais do ensino fundamental**: experiências nas escolas públicas municipais de Caxias - MA. 2011. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, 2011.

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendendo a ensinar: futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental e casos de ensino. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 15. 2001. [S.l.] **Anais...** [S.l.], 2001.

NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (orgs.). **O método (autobiográfico) e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010, p. 155-188.

_____. **Professores**: imagem do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (coord.). **Os Professores e a sua Formação**. 3.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

_____. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo:** Palestra proferida no Parlatino em 2006. São Paulo: Sindicato dos professores de São Paulo, 2007.

_____. **O passado e o presente dos professores.** In: NÓVOA, A. Profissão Professor. Portugal: Porto, p.13-34.,1995.

NÓVOA, António. (org). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Jacqueline Holanda Tomaz. **Escola Normal do Ceará:** o ensino ativo e a arquitetura do palacete da Praça Figueira de Melo (1922-1934). 2008. 175 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, 2008. Disponível em: < <http://www.uece.br/ppge>>. Acesso em: 17 nov. 2017.

PELIZZARI, Adriana; KriegL, Maria de Lurdes; Baron, Márcia Pirih; Finck, Nelcy Teresinha Lubi ; Dorocinski, Solange Inês .Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **Revista PEC**, Curitiba, v.2, n.1, p.37-42. 2002. Disponível em: RE, v.XVIII, n.1, 2011 | 21<http://vicenterisi.googlepages.com/teoria_da_aprendizagem_Ausubel.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2017.

PENTEADO, H. D. Pesquisa-ensino e formação de professores. In: PENTEADO, H. D., GARRIDO, E. (orgs.) **Pesquisa-ensino:** a comunicação escolar na formação do professor. São Paulo: Paulinas, 2010.

PEREIRA, Bernadeth Maria. **A história da educação conjugada à história oral em imagem videográfica.** In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5. 2008. Aracaju, SE. **Anais...** Aracaju-SE: [s.n.], 2008, p. 1-14.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas profissão docente e formação:** perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

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

PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro (Orgs.). **Didática** – embates contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola, 2010. p. 75-99.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, Maria Das Graças Gonçalves. O lugar da prática pedagógica e dos saberes docentes na formação de professores. **Revista Acta Scientiarum Education (UEM)**, Maringá, v. 32, n. 1, p. 111 – 117, jan. 2010. Disponível em: < <http://periodicos.uem.br/>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

PRADO, Maria Ligia Coelho. Repensando a História Comparada da América Latina. **Revista de História.** v. 153,n. 2 ,2005.

ROSA, Maria Virgínia de F. P. C. e ARNOLDI, Marlene Aparecida G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: mecanismos para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica. 2006.

SACRISTAN, J. G. A educação que temos, a educação que queremos. In: IMBERNON, F. (org.). **A educação do século XXI**: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artemed, 2000.

SANTOS, M. S e MESQUIDA, P. **As matilhas de Apbbes**. O modelo da pedagogia por competência. São Paulo: Edumesp, 2007.

SANTOS, Flávia M. T.; GRECA, Ileana Maria. Metodologias de pesquisa no ensino de ciências na América Latina: como pesquisamos na década de 2000. **Revista Ciência & Educação**, v.19, n.1, p.15-33, 2013.

SANTOS, Sydione. Formação Inicial e Prática docente: percepções de futuras professoras. **Olhar de Professor**, Paraná. v. 15, n. 2, p. 355-369, 2012.

SARTI, Flávia Medeiros. Parceria intergeracional e formação docente. **Educação em Revista**. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo. v. 38, n.6, p.223-238, 2012.

SAVIANI, Dermeval. História Comparada da Educação: algumas aproximações. **História da Educação**, [S. l], n. 10, out. 2001

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

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 2002.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Ed. Vozes. 2007

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

TARDIF, M; LESSARD, C; LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**. n.4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

THERRIEN, J. Uma abordagem para o estudo do saber da experiência das práticas educativas. In: : REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 18. 1995. [S.l.] **Anais...** [S.l.], 1995.

THERRIEN, J.; NÓBREGA-THERRIEN, S. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em avaliação educacional**, v.15, n.30, jul./ dez. 2004.

_____. O estado da questão: aportes teóricos-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho; NÓBREGA THERRIEN, Silvia Maria (Org.). **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. Fortaleza: EdUECE, 2010. (Coleção Métodos de Pesquisa).

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALA, J. A análise de conteúdo. In: A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.), **Metodologia das ciências sociais**. Porto: Afrontamento. p.101-128, 1986.

ANEXOS

ANEXO A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA TEMÁTICA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



ROTEIRO PARA ENTREVISTA TEMÁTICA SOBRE A FORMAÇÃO RECEBIDA NO CURSO DE PEDAGOGIA E DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA E A REPERCUSSÃO DAS MESMAS NA PRÁTICA DOCENTE

1. Identificação

Nome: _____ Idade: _____

Data _____ de _____ Nascimento: _____ Sexo: _____

Ano _____ de _____ conclusão _____ do _____ curso: _____

Escola que leciona: _____

Estadual () Municipal () Particular ()

Outras funções que exerce: _____

Outros dados que julgar necessário destacar: _____

2. Caracterize a sua formação inicial e a sua tendência pedagógica, explicitando todos os aspectos que interferiram na constituição, ou não, das competências necessárias para a prática do magistério.
3. De que maneira relaciona o que aprendeu no Curso de Pedagogia/Licenciatura em Educação Básica com a sua vida profissional e a prática pedagógica desenvolvida nela. Considera que as aprendizagens neles adquiridas, contribuíram para o exercício da sua profissão?
4. Quais foram as carências de formação por você identificadas início da sua experiência como docente?
5. Fale sobre os saberes da docência, especificando os que você levou para o seu curso de formação inicial e os acrescentados ao concluir o seu curso de qualificação profissional.

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



DOUTORANDO: Austelino Fernandes Lopes Tavares

ORIENTADOR: Professor Doutor. José Álbio Moreira de Sales

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

O Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará – UECE vem ao longo dos tempos, proporcionando a formação de profissionais para a Educação Superior, a Educação Básica e a Gestão Educacional para compreenderem a formação e a prática docente em estreita vinculação com a totalidade social, por meio da articulação entre ensino e pesquisa.

Neste sentido, você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa que tem por título *Saberes docentes na formação inicial de professores da Educação Básica no Brasil e em Cabo Verde (1990-2010)*, cujo objetivo principal é compreender o processo de formação inicial de professores no Brasil e em Cabo Verde, relativamente à construção de saberes, habilidades e atitudes para a docência na educação básica, através da comparação do Curso de Pedagogia da UECE, e do Curso de Formação de Professores do EBI do IUE.

Reiteramos que a sua participação na presente investigação é de caráter livre e voluntário, ausente de qualquer coerção moral ou psicológica, e pode cessar livremente, a qualquer momento da investigação. Assim, para orientar sua decisão, apresentamos-lhe a proposta de estudo e, se restar-lhe alguma dúvida, pode solicitar os esclarecimentos necessários e, mesmo ao longo da pesquisa, você pode solicitar informações sobre o estudo ao pesquisador do projeto. Em caso de aceite, ressaltamos a importância de assinar este documento em duas vias, sendo a primeira delas sua e a outra do pesquisador.

A referida investigação realizar-se-á com professores egressos dos cursos de Pedagogia da UECE, e de Formação de professores do EBI do IUE em plena atividade do magistério, com os Diretores dos Centros de Educação das instituições pesquisadas e com os responsáveis dos cursos em estudos. Este estudo tomará como instrumento de coleta de informações a entrevista temática e memorial de docente, narrada por meio de história oral temática, que complementarão as informações constantes dos documentos.

A sua participação neste estudo, consistirá em relatar os procedimentos vividos durante a sua qualificação profissional, relativamente à elaboração dos saberes, habilidades e atitudes

necessárias à prática pedagógica na educação básica, por meio de entrevista individual previamente agendada, orientada por um roteiro pré-elaborado, gravada e, em seguida, transcrita e digitada, com vista à demonstração coerente das informações veiculadas pelas vozes das parceiras da pesquisa.

As informações obtidas serão utilizadas estritamente para subsidiar o tema em estudo e, serão mantidas no mais rigoroso sigilo, mesmo durante a publicação dos resultados desta investigação, pelo que, a sua identidade será salvaguardada, omitindo todas as informações que permitam identificá-lo (a), pois, qualquer dos intervenientes desta pesquisa serão identificados por meio de pseudônimo.

O período de produção dos dados compreenderá aos meses de setembro de 2015 a março de 2016, e a sua participação nesse processo não lhe obrigará a custear nenhuma despesa financeira e, por outro lado, embora não tenhas benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Consentimento da participação da pessoa como sujeito

Eu, _____, RG _____, CPF _____, BI _____, Passaporte: _____, professor(a) da Escola _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo - Formação de Professores das Séries Iniciais da Educação Básica: Saberes Docentes no Brasil e em Cabo Verde. Fui suficientemente informado, pelo pesquisador/doutorando Austelino Fernandes Lopes Tavares, a respeito da minha contribuição no processo e decidi em participar nessa pesquisa. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes e, ainda, que minha participação é isenta de despesas e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade ou prejuízo.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, aceito participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando de posse de uma dela.

_____, ____ de _____ de 201 ____

Austelino Fernandes Lopes Tavares

Assinatura do interlocutor

ANEXO C - PROTOCOLO DAS ENTREVISTAS DO BRASIL

LUCÉLIA - BR

Doutorando:

Caracterize a sua formação inicial e a sua tendência pedagógica, explicitando todos os aspectos que interferiram na constituição, ou não, das competências necessárias para a prática do magistério.

Entrevistada:

Pronto o curso de Pedagogia foi a minha primeira opção, nunca tinha tentado outro vestibular, mesmo assim não foi uma escola tão consciente, não sabia necessariamente o que eu ia encontrar no curso, qual era o referencial teórico do curso, quais as expectativas, em fim que seria o curso de pedagogia. Eu escolhi mais porque era um curso das áreas humanas e eu interessava pelas áreas humanas, pelo que eu entrei às cegas, vamos dizer no curso de Pedagogia, não conhecia nem o Piaget, para você ter a noção, não conhecia nada mesmo, e daí no início eu deparei com aquelas dificuldades iniciais de quem está saindo do ensino médio, entrando na universidade, aquela questão da autonomia, do volume de leituras maiores, eu fui aluna da rede pública durante a minha educação básica, então realmente quando eu entrei na universidade teve um nível bem diferente, vamos dizer, mas logo que eu entrei, eu acredito que foi grande referencial da minha formação, é eu procurei me envolver em grupos de pesquisas, eu procurei em saber quais os professores que fazem grupo de pesquisa e logo no segundo semestre do curso, no primeiro semestre não.

No primeiro semestre senti que foi uma coisa meio perdida mesmo, de me achar dentro daquele espaço, o que era o curso de Pedagogia?, o que eu estava a fazer ali?, e se realmente era aquilo que eu queria?, foi mais um espaço ... aí meu Deus o que é que eu estou fazendo aqui?. E aí, eu deparei com disciplina como introdução ao curso, introdução à educação, na verdade era uma disciplina que faz a aproximação da gente com vários teóricos relacionados mesmo à educação, e no segundo semestre eu fui para bolsa de iniciação científica.

A partir do segundo semestre, eu entrei no grupo de pesquisa e assim eu considero assim, que a formação inicial ela é o ponta pé mesmo de tudo, é quando você vai começar a se definir como profissional, embora o desenvolvimento profissional ele é bem mais antes disso né, ele já parte que profissão eu vou escolher e ele dá continuidade nessa formação inicial e eu acredito que o grande referencial da minha formação inicial foi participação em grupo de pesquisa e isso foi o que me fez olhar de uma forma mais reflexiva sobre as questões da educação, me fez ter um posicionamento diferente sobre tudo relacionado com a educação, embora não tenha favorecido para a minha prática em sala de aula, porque fiquei muito no viés acadêmico vamos dizer né, eu nunca, durante toda a minha graduação eu nunca estive em sala de aula, eu nunca me deparei com as crianças, porque eu sou pedagoga, então eu atuo da educação infantil ao quinto (5º) ano.

Então durante a minha graduação o meu contato com crianças tem sido o que eu deverei desenvolver com planejamento de aulas. O que é mesmo o chão da sala de aula do professor eu só fui me deparar nos estágios final do curso que é muito pouco, ou que eu me formei, então posso dizer que a minha formação inicial me deu um preparo muito teórico, uma concepção de reflexão sobre a prática muito grande, uma concepção de inserir a pesquisa na minha prática muito grande, mas ela não me preparou para o dia/dia da educação básica, eu não me senti preparada para o dia/dia da educação básica com a minha formação inicial, eu foi aprendendo mesmo quando eu cheguei lá, eu senti preparada mais teoricamente mesmo no campo da pesquisa, para a prática mesmo eu não senti tão preparada não com a formação inicial, o que acaba na verdade ser uma deficiência da formação de professores de um modo geral, essa questão de preparação nos cursos mais teórica do que uma preparação prática.

Eu acho que a minha insatisfação decorre desse pouco espaço de prática, pouco espaço de vivência com a escola, pouco espaço de aproximação com a realidade, com as demandas que são muito grandes. Nesses dias mesmo eu estava dizendo que nós não olhamos tanto para as demandas da educação básica nas nossas pesquisas infelizmente, porque tem muitas coisas que os professores enfrentam que nós não percebemos e eles continuam lá sofrendo tudo. Eu acho que essa é uma grande deficiência ainda é, infelizmente uma é deficiência histórica, mas a deficiência da formação inicial é esse abismo que existe entre a universidade e a escola, ainda é, historicamente é esse abismo.

Doutorando:

De maneira relaciona o que aprendeu no Curso de Pedagogia com a sua a sua vida profissional e a prática pedagógica desenvolvida nela. Considera que as aprendizagens nele adquiridas, contribuíram para o exercício da sua profissão?

Entrevistada

Mais uma vez eu vou fazer referência que eu acredito que tive uma formação diferenciada, no sentido de que eu tive acesso ao grupo de pesquisa, que pesquisava pesquisa né, grupo de pesquisa que pesquisava a integração ensino pesquisa, então isso me desenvolveu competências que foram muito necessárias para quando eu entrei na sala de aula, porque quando eu cheguei em sala de aula eu me via com um posicionamento muito reflexiva, muito crítico sobre tudo que acontecia ali, eu não me sentia acomodada, ou executora de..., eu estava sempre ali pensando mas porquê é assim?, e isso era um grande diferencial que a minha coordenadora sempre colocava, porque eu estava sempre pensando numa estratégia diferente, sempre pensando..., e eu acredito que essa competência eu adquiri na minha formação inicial e eu adquiri porque eu tive uma formação inicial respaldada pela atividade de pesquisa, entendeu?, e isso me deu um olhar de pesquisadora diante da minha realidade como professora.

Então qualquer coisa que ia fazer com os meus alunos, eu estava sempre pensando será que é assim?, eu estava sempre levando eles a descobrirem e isso foi assim, acho que foi melhor contribuição, quem dera que todas as pessoas pudessem, todos os alunos pudessem ter acesso à formação que eu tive, e eu leio de mais, porque quando cheguei na educação básica, como já te falei, eu nunca tinha estado, nunca tinha sido professora. Então quando eu terminei a Pedagogia tive que trabalhar né?..., e eu fiz a seleção para uma escola e eu fiz na verdade uma seleção para o estágio. Ai, quando cheguei lá estava tendo demanda da falta de uma professora e ela perguntou se eu queria o desafio e eu falei, olha eu nunca estive em sala de aula. Para ter uma noção não sabia nem como falar com as crianças, eu não sabia nada da dinâmica do que a minha profissão demandava, entendeu?, eu passei cinco (5) anos num curso que não me preparou para o que eu ia enfrentar, eu não sabia falar com as crianças, eu não sabia se existir uma situação de conflito, eu não sabia como agir, entendeu?, como negociar com as crianças?, questão por exemplo de disputa de brinquedo, que é uma demanda assim muito grande dentro da realidade de uma escola da educação básica, questão de mordida, que é isso que o professor da educação básica enfrenta., eu não sabia lidar com aquela situação.

Então como é que eu passei a desenvolver a minha prática pedagógica?, eu lembro de mais, eu tive uma coordenadora maravilhosa, que ela me orientava..., ai, eu acredito que meu papel de coordenador pedagógico dentro da escola, de estar ali, orientando né?, foi uma outra sorte que eu tive na minha vida, porque muitas realidades das escolas não são assim, mas ela entrava comigo em sala de aula e me ensinava como eu deveria fazer, você deve fazer assim..., você deve colocar assim..., você deve agir assim, porque eu não sabia, o tempo de aula é esse, nesse tempo você deve fazer isso, para você ter a noção desse meu despreparo, entendeu?..., no planejamento você deve planejar assim, você deve fazer isso, e assim eu fui

desenvolvendo essa a minha prática, né?, a partir de das orientações que ela ia me dando, e aí eu fui pegando, ah as crianças gostam disso, ah as crianças gostam de brincar, e aí eu fui desenvolvendo a minha prática e buscando o referencial teórico que eu tinha visto na faculdade, que eu resgatei de mais, por exemplo todo o referencial teórico da psicologia, Vikoskui, do Piaget, do Valont, eu fiz muito esse resgate, eu lembro que chegava em casa, eu ia olhar os meus livros, aí eu via ah crianças de três (3) anos é assim, assim, assim, assim..., ah o aluno fez isso, eu fazia muito esse resgate, muito mesmo, e fui assim que eu fui tentando construir essa primeira aproximação da minha prática pedagógica.

Outra questão também é ..., na minha formação inicial, como eu te falei, a minha prática ela se desenvolveu mais no âmbito do estágio e na perspectiva que eu tinha de pesquisar, né?, eu me tornei uma professora pesquisadora, porque eu vivenciava isso aqui na faculdade e eu passei depois a vivenciar isso na educação básica, entendeu?, eu acredito que foi esse, como eu foi desenvolvendo na formação inicial foi assim e as aproximações que eu fiz com os estágios durante a graduação, né?, eu fiz o estágio na educação infantil, fiz dois (2) estágios na educação infantil, porque eu sempre gostei muito da educação infantil, e aí eu estava sempre procurando também trazer estratégias diferentes, dialogar com meu professor da disciplina, basicamente é isso. Posso dizer que na minha formação inicial, o que contribuiu para a minha prática foi mesmo esse meu envolvimento com as atividades de pesquisa, que eu pude levar isso para a minha prática e é o que tenho levado mesmo.

A prática que eu vivenciei na faculdade, por exemplo, das coisas que eu aprendi nas disciplinas, nas disciplinas de educação infantil, a gente ia para a escola..., porque a formação do curso de Pedagogia é muito assim, a gente tem essa formação teórica e em alguns momentos a gente vai para a escola para fazer uma observação, aí agente aprende muito daquilo que não se deve fazer, tem muito disso que você não deve fazer, a gente sempre vai para a escola com esse olhar de perceber ah eu não devo fazer isso, eu não devo fazer isso, aí a gente faz sempre esse movimento de ver a teoria vai para a escola, faz algum trabalho de campo, os professores gostam..., gostavam muito de fazer trabalho de campo e quando a gente retornava, a gente fazia discussão do que a gente tinha visto na escola, do que a gente pensava, relacionando isso com a teoria que o professor ia colocando, e esse foi o percurso todinho da minha formação. Aí, quando chega nos estágios, que vou aprender mesmo a elaborar plano de aula, vou aprender mesmo a fazer algumas atividades com as crianças e que isso de alguma forma, de alguma forma não, certamente contribuiu com o desempenho profissional, porque eu rememoro tudo aquilo que eu vivenciei, eu vou trazendo tudo aquilo que eu vivenciei, tudo aquilo que a professora colocava, eu lembro de mais que tinha uma professora, que estava ..., dizia assim, ah..., eu não sei porquê as pessoas tinham a mania de falar com as crianças assim..., BOM DIA..., né?, recorrendo as brincadeiras, como se as crianças não fossem entendendo um simples bom dia..., bom dia, né?..., porque a gente tinha mais, uma coisa assim né?, ... O Sol Estava Tão Lindo, porque tem que ser uma coisa tão assim, e que agente não pode tratar as crianças de forma mais natural, e isso foi uma coisa que ela me passava durante a disciplina, que contribuiu com a minha prática, porque até hoje quando vejo algum professor, assim..., agindo dessa forma na escola eu faço um estranhamento..., né?..., até a concepção de tia, né?..., porquê chama de tia né?..., a professora, não sei se em Cabo Verde tem muito disso, mas aqui é de mais né?..., mas nem é sua tia não tem nenhum parentesco com você, mas é um profissional que está ali, né?..., até a própria ideia de tia ela acaba por mascarar a profissão, é a forma de desvalorização da profissão né?..., porque é tia não é profissional, é uma tia, é uma forma de desvalorização mesmo da profissão, pronto..., pronto aí, nesses estágios..., é, ..., o quê que agente fazia né?..., eu fiz dois estágios na educação infantil e um estágio na educação fundamental, porquê que a gente tinha o estágio na educação infantil e fundamental, que eram obrigatórios e, você tinha a opção de fazer um outro estágio na área que você quisesse, que poderia ser educação infantil,

fundamental ou de gestão, que correspondia a prática pedagógica, aí, você fazia dois (2) obrigatórios e outro você escolhia, se é para o ensino infantil, se é para o ensino fundamental ou se é para gestão, aí, eu fiz dois (2) na educação infantil e um (1), no ensino fundamental.

Funcionava basicamente assim, a gente tinha as aulas teóricas no começo de curso, retomando algumas coisas, do que foi visto em outras disciplinas, porque na verdade os estágios é como se fosse uma culminância de tudo o que você vivenciou no curso, né?... ele funciona como uma culminância, seja para vir com toda a bagagem, e aí você vai esperar aquele momento e vai colocar aquela bagagem na prática. Teoricamente ele é para ser isso, mas só que entre a expectativa e a realidade existe muitos desafios, e acaba mesmo que a gente chega no estágio com muitas outras deficiências né?... muitas deficiências mesmo do curso e que vai ter que se deparar com a prática, então a gente pensa nesse momento teórico. A professora no estágio da educação infantil, o que é que ela fazia?... ela trazia textos sobre a educação infantil, sobre a dinâmica da sala de aula da professora da educação infantil, e depois de vivenciar esse momento nós íamos para a escola, era duas vezes na semana, fazíamos além de mais, era dias de terça e quinta, toda terça e quinta a gente ia para o projeto nascente que fica aqui do lado da UECE, que eu fiz o estágio lá, toda terça e quinta, aí nos primeiros dias a gente fazia a observação da prática das professoras, depois quando dava metade da observação, a outra metade a gente fazia atividade.

Eu lembro que era em dupla eu e a minha amiga desenvolvemos três (3) atividades com as crianças, lembro de mais, que um a gente fez sobre o corpo humano né?... que eles tinha que representar o corpo humano, pronto, aí quando a gente fazia as três (3) atividades voltava para a universidade, discutia o que foi feito lá né?... dentro do grupo, aí vinha muitos relatos, todas aquelas coisas, né?... de quem estava deparando pela primeira vez com a realidade da escola, né?... de muitos apontamentos para as professoras, dizendo que elas faziam muitas coisas erradas, né?, ... é de mais, apontavam muitas questões que as vezes eram grossa com as crianças e tudo mais, e depois nós fechávamos com o relatório escrito de toda aquela vivência, de todo aquele momento, né?... e assim se encerrava o estágio, e foi assim também no ensino fundamental, sendo que no ensino fundamental a professora trabalhava com diário de campo, e nós tínhamos que escrever esse diário de campo, e eu lembro que foram mais aulas que agente ministrou também no estágio fundamental, do que no estágio da educação infantil. É óbvio, que mesmo assim, ainda é muito pouco, é muito pouco, as aulas são poucas aulas, que você tem espaço de estar na frente da turma, sabe?.

Outra coisa também, é que para você dar uma aula, não basta você chegar na escola dizer vou dar uma aula, você tem que construir todo vínculo com as crianças, né?... essas crianças tem que te tomar como referência, as vezes acontecia, as vezes não acontecia, porque o tempo era muito curto, não dava para as vezes associarem, né?, ..., e a outra questão que também lembro que tinha muito, era a não aceitação dos professores da escola. Eu lembro que a gente no estágio do ensino fundamental, a gente levava muito atividades diversificadas, e a professora da disciplina que era uma professora que estudou na casa, que era da UECE, recém-formada, e ela colocava várias vezes para gente, *não fazem assim, que eles não vão acompanhar não..., não fazem isso não..., eles vão ficar muito inquieto..., esses meninos tem que ficar sentados mesmo, tem que fazer as atividades assim,...*, então da não aceitação dos próprios professores dos estagiários que entram na escola. Era difícil a gente conseguir escola, lembro-me de mais, que os professores tinham dificuldades para conseguir uma escola que recebesse os estagiários, entendeu?.

E, o outro estágio que a gente fez, a gente fez na comunidade Garibaldi, na escola..., esqueci o nome, mas uma escola que tem aqui. Gente eu nunca vou esquecer a realidade daquelas crianças, eu nunca imaginei na minha vida que existisse aquilo, eram crianças tão carentes numa proporção, tinha crianças que vinham de abrigos, entendeu?... vinha de abrigos para estudar, e como aquilo era difícil para a realidade do professor, muito

difícil, a gente sempre colocava, agente tentava trazer uma coisa diferente, na nossa formação inicial a gente tentava algo diferente, mas eram muito fechados os professores não recebiam, e... os professores não recebiam bem com bons olhos o que a gente estava propondo, as crianças parecem que não tinham, ..., não sei, não tinham costumes de vivenciar, o que tornava muito mais difícil, entendeu?... , tornava muito mais difícil, mas mesmo assim prazeroso, porque era muito interessante você ver crianças né?... assim que as vezes não tem acesso a nada, a ter acesso minimamente a uma atividade de pintura, uma atividade, sei lá lúdica, né?... , era bem interessante..., com certeza o curso de Pedagogia não prepara os professores para essa realidade, era uma realidade muito diferente, assim eu acho que poucas pessoas né?... , poucos iluminados que tem algumas aproximação com algum referencial teórico diferencial, mas a grande maioria não tem, é o caso das minhas amigas que tinham medo de entrar, elas eram umas meninas mais, mais, mais, sim com uma qualidade de vida melhor né?... , com mais, ..., tiravam as pulseirinhas de ouro, os cordãozinho de ouro, colarzinho né?, ..., ai meu Deus tenho que fazer o estágio ali tal, com certeza não há preparação, porque há toda uma questão política né?... , é uma demanda diferente, são crianças muito carentes, carentes do mínimo né?... , carente do afeto, carente da alimentação, carente de alguém que acredite nelas, porque elas são desacreditadas, é como se elas já nascessem, não, não vai dar certo pra vocês, e agente não tem uma preparação nesse sentido, tinha uma disciplina, que era alguma coisa relacionada com a diversidade cultural, mas obviamente não é uma disciplina que você vai incorporar um jeito, um ser né?... , ou você é ou você não é, não vai ser uma disciplina, com alguns textos que vai mudar a sua forma de pensar, que vai fazer você ver diferente, então, eu acredito que não contribui não, viu?, Austelino.

Eu acredito que a nossa prática pedagógica ela é muito curta, ela é muito pouca, ela deveria ser durante todo o curso, nós deveríamos ter uma escola de aplicação, acho que isso era o ideal, como o curso de medicina né?... , que os meninos vão desde sempre para o hospital, eles aprender a fazer uma saturação vendo o professor fazer né?... , aqui não, até porque infelizmente os nossos professores parece que tem medo da escola, você percebeu, os professores universitários do curso de Pedagogia eles tem medo da escola, eles não gostam né?... , parecem que eles já vem fugir de lá, eles eram da educação básica, vem correndo para cá para se refugiar na universidade, então, não é um espaço onde ele se sintam muito a vontade, consequentemente eles não tem interesse também de estar lá direto com os alunos ensinando mostrando, então é muito pouco, nós deveríamos ter vivência com a prática desde o início da nossa formação, desde o primeiro semestre, primeiro semestre do curso de Pedagogia vai ser numa escola, todo mundo, que é o que você já sabe, se é aquilo que você quer ou não, é claro que a profissão do professor é uma profissão construído ao longo da vida, você vai ter sempre uma coisa, há de haver uma situação que você não vai saber como agir, vai ter sempre aquele aluno que vai te botar em cheque mate né?... , vai ter sempre né?... , ele é ao longo da vida, mas mesmo assim eu acredito que para diminuir esses abismos entre a realidade e a teoria, entre o esperado e o ideal, porque nós tivemos aqui é o ideal, e o real tem que botar esses alunos de pedagogia para irem desde cedo para as escolas. Tem a disciplina introdução à universidade é o curso né?... , pois deveria ter a disciplina introdução à escola (RISOS), então acredito muito nisso, é muito pouco tempo né?... , para quem nunca..., para quem já é professor, já até não, acaba que já está lá no dia/dia, mas para quem nunca esteve na sala de aula é muito pouco para você aprender em um estágio dois ou três a demanda do que é vivenciar uma escola, até porque a escola, ... é isso que te digo deveria assim pelo acompanhar um ano letivo, porque a escola tem um ano letivo, e durante esse ano letivo vão acontecendo diversas situações, diversas coisas que se você não vivência, você vai sentir um baque, você não vai saber, eu por exemplo quando comecei a trabalhar, todas aquelas festinhas, para mim tudo era diferente, aí, eu falei, ai, meu Deus eu tenho que fazer tudo isso?... , aí tinha festinha da mãe, festinhas dos pais, ..., então assim, eu acredito que deveria

existir uma forma dos alunos na sua formação inicial acompanharem o ano letivo de uma escola, o ano letivo, todinho de uma escola, vão botar todos os alunos nessa escola, vamos aquela escola, isso é possível, porque temos muitas escolas municipais, eu acredito que é uma forma da universidade contribuir com a educação pública, né?... eu acredito que uma das formas é colocar esses alunos para estarem lá, é uma das formas, não para trabalharem, mas para aprenderem, porque já vem uma outra questão que tinha muito, que as professoras adoravam pegar a gente para trabalhar, pense era dia da estagiária as professoras faltavam, para a gente estagiar, né?... e volta a estagiar, e aí, já vem uma outra questão, realmente não existe uma parceria universidade escolas, porque a professora que estava na escola, ela tem receber esse estagiário na perspectiva de ensiná-lo também, não é só o professor universitário não, deveria existir uma parceria professor da escola, professor universitário e estagiário, porque o professor da escola tem muito a dizer, tem muito a dizer, mas na verdade eles acham bom faltar, quando a gente vai para os estágios.

Doutorando:

Quais foram as carências de formação por você identificadas início da sua experiência como docente?

Entrevistada:

A carência foi realmente de não conhecimento do chão da sala de aula, foi o pouco conhecimento que eu tinha disso né?... a pouca habilidade que eu tinha de lidar com as crianças, a pouca habilidade que eu tinha de lidar com o contexto profissional diferente, com os pais, com falar com os pais, com planejar, essa foi a grande carência que eu tive na minha formação, né?... e que me prejudicou quando eu fui realmente ter que trabalhar. E assim, o que me auxiliou mesmo no meu trabalho docente, foi gostar de estudar, então estar sempre buscando nos livros, estar sempre indo a traz, correndo a traz do prejuízo e uma boa escola que eu ingressei que eu tive todo o apoio, todo o apoio da coordenação, todo o apoio da direção, e isso foi o que me auxiliou, que fez toda diferença no meu trabalho como professora. Acredito mesmo que foi isso, a dificuldade foi mesmo a falta de prática na formação inicial, e o que me auxiliou foi um bom acompanhamento pedagógico durante o ingresso na formação, basicamente foram essas duas coisas, isto é, com o acompanhamento do coordenador pedagógico que existia na escola e a deficiência foi não conseguir estar na sala de aula com as crianças, não conseguir aquele domínio de sala, de os meninos te ouvirem, porque eu não sabia o que fazer, eu não sabia porque o curso não tinha me preparado, e esse não domínio é decorrente da própria prática, porque isso é coisa que você vai fazendo.

Doutorando:

Fale sobre os saberes da docência, especificando os que você levou para o seu curso de formação inicial e os acrescentados ao concluir o seu a sua qualificação profissional.

Entrevistada:

O que eu compreendo, a concepção que eu tenho sobre saberes docentes, né?... os saberes docentes entendo que eles decorem desde antes da escolha da docência, né?... eles vem desde antes, você já chega na docência com um monte de saberes, que vão se somar a partir dali a outros saberes. Então eu trago para a minha docência todo um saber de vida, os saberes experiências como até coloca Tardif, são os meus saberes experiências que eu vou colocar, que vou trazer, e aí e vou somar a esses saberes outros, saberes de conteúdos, saberes técnicos, saberes da relação com o próximo, outro, com os meus pares, então, eu vou somando tudo isso na minha formação inicial.

Nunca qualquer teórico, qualquer referencial teórico vai chegar da mesma forma para qualquer pessoa, porque vai estar relacionado, de mais, aos saberes que eu já tenho antes, da forma que vai chegar em mim, vai ser da forma diferente que vai chegar em você, porque

você vai somar aquilo que você já tem antes, e isso vai se constituindo na sua prática, você vai se somando. Quando você chega à escola, aí você já tem aquele outro saber, que é o saber pedagógico, que é o saber da profissão, que é o saber mesmo do dia/dia do chão da sala de aula, que é o saber que você forma com os seus pares de uma discussão, de estudo de um texto, de um planejamento.

Então os saberes docentes, eles para mim, consigo visualizar assim, ele é constituído antes da escolha da docência, durante o curso que você está fazendo da docência e depois, ao longo da vida, ele vai se somando, ele vai se somando a tudo aquilo que você vai vivenciando, seja um saber técnico, seja um saber pedagógico, seja um saber experiencial, seja um curso, seja um saber de conteúdo, ele vai se somando. É essa concepção que eu tenho de saberes docente. Na verdade, os saberes docentes eles estão muito relacionados ao desenvolvimento profissional do professor, de mais, que enquanto você vai se desenvolvendo a partir dos saberes que você vai adquirindo, da sua concepção política enquanto professor, da luta para uma melhor qualidade da educação, tudo isso é o que se vai agregando, é essa concepção que eu tenho.

Eu acredito que o curso de Pedagogia ele te dá um embasamento para esses saberes pedagógicos, como nas disciplinas vamos dizer específicas, ensino da matemática, ensino de ciências, ensino de português, ele vai te dar embasamento, e ele vai te formando em uma concepção pedagógica, em uma tendência, vamos dizer em uma tendência pedagógica, você vai ter aproximação de uma tendência pedagógica, você vai ver várias no curso, você vai descobrir várias, e aí você vai ter uma, você vai seguir uma e aquela tendência pedagógica é que vai embasar toda a tua prática pedagógica, quando você vai para a escola.

Então eu acredito que o curso de Pedagogia, quando se fala em saberes pedagógicos, ele contribui nesse sentido, de proporcionar várias leituras, várias visões para que você assuma uma tendência a seguir. Agora, eu acredito que é na prática mesmo que você adquiriu mais saberes pedagógicos, mais do que na realidade da universidade, você adquiri mais na prática do que no curso, o curso ele vai te dar leituras de mundo, leituras de educação, e é na sua prática que você vai pegar e focar numa dessas leituras, por exemplo no curso de Pedagogia eu vou estudar o que é o construtivismo, eu vou estudar o que é sócio-interacionismo, ..., vou estudar várias coisas. Então, eu vou ter as leituras, as leituras do que posso ser quanto professora, mas é quando eu vou para a minha prática que eu vou saber realmente quê que eu vou pegar, ah vou ser tradicional, tradicional é que do certo. Eu acredito que no curso de Pedagogia que funciona muito assim, ele te dá leituras de educação, e é na prática mesmo que você vai construir os saberes pedagógicos.

Pronto, eu acredito que quê eu tinha de saberes, antes de ingressar no curso de Pedagogia, quê que eu já vem, quê que eu trouxe para o curso de Pedagogia. Primeiro eu acho que cada jeito também vai mudar a escolha do curso, eu tinha tias que eram professoras, então, eu trago isso comigo, já é da família, brincava com os livros das minhas tias, ia para escolas que elas trabalhava com elas, então isso é uma coisa que eu trago comigo, até de observação do referencial, e outra coisa que eu trago muito comigo, são os professores que eu tive ao longo da minha vida, até às vezes eu estava em sala de aula assim, com meninos maiores, eu tinha um professor de matemática, que ele na época do ensino médio, ele sempre dizia assim, *olha vocês tem que estudar, vocês não estão estudando não viu, vocês não estão estudando não*. Lembro uma vez que eu estava com os meninos dando reforço, eu deparei falando a mesma coisa que ele, gente olha vocês tem que estudar, vocês não estão a estudar não. Olha pois, que veio lembrar que foi uma frase do meu professor, então, eu acredito que eu trouxe muito das minhas memórias, enquanto estudante, do meu tempo de aluna. Eu lembro de mais, por exemplo, eu tinha uma professora uma vez, é uma experiência meio assim, meio triste, porque ela me mandou fazer uma redação, e eu lembro que eu passei a tarde inteira escrever essa redação, para mim era a redação mais linda do mundo, sendo que

passsei a tarde inteira escrevendo em uma única folha, eu apaguei muitas vezes, paguei, apaguei, apaguei, o que aconteceu o papel ficou todo borrado, todo borrado, mas para mim não tinha percebido esse detalhe, sei lá eu tinha seis (6) anos ou menos, aí, eu cheguei no dia para levar para a aula, eu morta de feliz, achando que ela ia fazer mil elogios a minha redação, ela só fez dizer que o meu trabalho estava borrado, ela não se deu nem ao trabalho de ler o que estava escrito, ela pegou a folha, olha isso aqui, isso que coisa feia, toda borrada e mostrando para todos os alunos da sala. Gente eu fiquei tão triste com aquilo, eu fiquei tão triste que hoje ainda consigo lembrar, daquele momento, daquela vergonha que ela me fez passar e de que eu havia ter passado a tarde inteira tentando escrever o melhor texto possível, para que ela pudesse elogiar, então são coisas que hoje sinto de mais, quando estou assim com alunos, fico atenta, meu Deus, será que estou falando direito, como é que estou colocando, como é que isso vai chegar nesse aluno, isso são coisas que eu fui adquirindo antes de ingressar no curso, e que com certeza trago comigo, que são as minhas experiências com os meus professores, que as minhas experiências com as minhas famílias que tinham professores, são coisas que levo sempre e que de vez enquanto percebo, resgatando isso vamos dizer assim.

E assim, eu acredito que o Curso de Pedagogia foram realmente os saberes da disciplina, conhecimento dos autores que falam sobre a educação, saber político, sim é um teórico que define saber político. Sim não estou lembrando da categorização dos saberes que os autores fazem, mas eu digo num sentido de saber político, no sentido de não conformação com as dificuldades da profissão, porque eu ti digo isso?, porque eu conheço muitas amigas que são conformados com os salários que elas ganham, com a realidade que elas têm, e eu fico inquieta com aquilo, como assim?. Eu acredito que foi a minha formação, uma formação diferente, foi um saber que meu curso me deu, e foi um saber que eu tive na verdade por ter tido privilégio de participar de um grupo de pesquisa, foi esse saber da pesquisa, de pesquisa mesmo de colocar a pesquisa na sua prática, esse é um grande diferencial que eu levo para a minha vida profissional, que certamente eu vou levar para sempre, não importa em que nível eu esteja.

Graças a Deus eu tive o privilégio de participar disso, de vivenciar a universidade, eu estava nas manifestações, eu estava relacionado com tudo aquilo, são coisas, são saberes que eu levo para a minha prática, da não conformação, da não aceitação, ..., sabes do que lembro agora, retomando uma outra pergunta?, de uma outra dificuldade que eu tive na minha prática, que se depara sempre é a questão da inclusão, que é um outro ponto que eu não me senti preparada no curso. O Curso de Pedagogia hoje, ele não prepara para a inclusão, o Curso de Pedagogia não prepara para o diferente, porque estou ti dizendo isso, ontem, por exemplo, estava na disciplina com a professora Margareth, ela estava relatando a dificuldade do EJA, então é um curso que não te prepara para o EJA, é um curso que não ti prepara para a inclusão, as disciplinas são poucas, o acesso à prática é nenhuma, você não tem nenhuma disciplina que vai ti levar para um espaço que você vai ter trabalho de inclusão, que você vai conhecer o trabalho de inclusão, não tem. Você tem uma disciplina de educação especial, mas é tudo muito pontual. Às vezes você vai lá conhece um cego, um cego não vai te dar a realidade dos cegos, você vai lá conhece um surdo, um surdo não vai ti dar a realidade da cultura surda, é muito pontual.

A questão do EJA é mais forte ainda, eu fiquei sabendo que agora tem o estágio em EJA, já está aberta a dois semestres que eles ofertam, mas na minha época eles não tinham, então hoje si eu tiver que alfabetizar um surdo, eu não sei o que fazer, eu vou ter que descobrir através das leituras mesmos, então, eu acho que tem essa deficiência também, o Curso de Pedagogia não ti prepara para o diferente, ele ti prepara para o que é assim normal, a realidade que você vai encontrar, mas si tiver algo diferente, ele não ti prepara, sei lá, para você ir trabalhar num acampamento Sem Terra, numa Ongue, não sei o que fazer, então, tem

muito disso, é que você tem que descobrindo mesmo. Quem tem uma formação diferenciada consegue descobrir, quem não si conforma, si conforma mesma e não vai atrás.

Agora a tendência pedagógica predominante no curso é o construtivismo, não sei si é o mais atual, mas é o predominante. Algumas outras disciplinas vai questionar isso, principalmente as disciplinas que são ligadas ao Marxismo, elas questionam muito isso, mas de linhas gerais o que você vai ver nas disciplinas educação infantil, nas disciplinas de ensino de matemática, de ensino de ciências, qualquer ensino é o construtivismo, com certeza.

LUCINEIA – BR

Doutorando:

Caracterize a sua formação inicial e a sua tendência pedagógica, explicitando todos os aspectos que interferiram na constituição, ou não, das competências necessárias para a prática do magistério.

Entrevistada:

Assim, eu entrei aqui com 17 anos na UECE, para fazer Pedagogia, e assim com três anos do curso, eu comecei a estagiar numa escola Piagetiana, que tinha o método psicogenético de Lauro de Oliveira Lima como fundamentação do trabalho pedagógico. Então assim, a minha formação inicial ela teve muita dessa constituição, de uma professora Piagetiana propriamente dita, que aí a gente vê que tem as tendências liberais e as progressistas. Eu penso que eu me enquadro nessa tendência progressista mesmo. Tem até as liberais e as progressistas, mas eu penso que me enquadro mais nessa tendência, que foi o que me constituiu enquanto professora.

Assim, com já tenho alguns anos de professora, então é um resgate que eu vou fazer do meu início da minha docência propriamente dita. Então assim, essa minha formação inicial ela foi feita dentro das escolas Piagetiana, que tem como base o método psicogenético, que apesar de que eu trabalhei 5 cinco anos lá, mas eu levo isso para minha vida toda, eu penso que teve um significado, foi onde me constituía enquanto profissional, porque quando a gente está aqui dentro da universidade é tudo muito abstrato, quando a gente chega na escola, é que a gente se depara com a realidade, e que ao meu ver essa formação inicial ela começa aqui dentro da universidade, mas a formação profissional, para mim ela se da dentro do ambiente do trabalho.

A minha concepção ela se constituiu realmente dentro dessa escola Piagetiana, a partir desse método psicogenético, que foi desenvolvido pelo Lauro de Oliveira Lima, e esse método ele foi autorizado pelo Piaget. É o método que ele se configura entre dinâmica de grupo, situação problema e tomada de consciência, todas as atividades o aluno é o centro do processo e não o professor. O professor apenas ele oportuniza condições para que esse educando aprenda e se desenvolva e a inteligência ela seja desenvolvida desse processo, onde o professor dá condições para que esse aluno descubra o conhecimento. Seria mais ou menos nesse viés, e é assim que eu tento até hoje desenvolver as minha..., ficou, é tanto que eu estudo, eu ainda me aproprio dessas..., eu não chamaria de etapas, mas eu chamaria assim é um direcionamento que ele dá para que o professor conduza as suas aulas dentro desses eixos temáticos, que seria sempre começar a aula com situação problema, sempre em grupo e a partir dessa situação problema desse grupo o aluno vai tomar uma consciência de um conteúdo que existe ou que ele está construindo, foi mais ou menos nesse viés que eu iniciei a minha formação, que me constituiu enquanto professora inicialmente.

Os aspetos que eu considero importantes na formação inicial é assim, o ambiente de trabalho, eu estou estudando, a minha dissertação vou pesquisar também professores iniciantes, e assim é um impacto quando você chega na escola, então dependendo do ambiente que eu me encontro, porque, por exemplo à desaseis anos atrás eu iniciei numa escola privada,

com boas condições de trabalho, com grupos de estudos, essa escola era dos filhos do Lauro de Oliveira Lima, então tinha toda uma estrutura pedagógica, física para que as coisas acontecessem, então assim eu fui muito privilegiada. É tanto que agora, a seis anos atrás, eu tive de novo um processo de formação, de inserção em um espaço, eu diria inserção de um espaço pedagógico de trabalho, porque eu entrei na escola pública, então depois de onze anos trabalhando na escola particular eu fui trabalhar nas escolas de periferia pública de Fortaleza, então assim, é outro contexto. Se eu tivesse iniciado a minha docência na escola pública, seria completamente diferente, porque eu não teria as condições de trabalho que eu tive a estrutura que eu tive na escola particular.

Então, eu penso que esse ambiente, os pares que você convive, você tira esses pares como exemplo, como é que o meu colega faz, eu cheguei aqui, se esse par tem abertura para lhe receber, para lhe orientar também, dentro da instituição que você vai se constituir enquanto professor, e assim também a tentativa que a universidade faz de levar esse educando refletir sobre esse processo educacional que está acontecendo dentro da escola. Na minha época, só tive a experiência do estágio final do Curso de Pedagogia. Hoje a gente vê que tem o PIBID, tem muitos programas que já desde o segundo semestre, já tem alunos que vão para essas escolas precocemente. Na minha época não. Na minha época a gente fez todo o curso dentro da universidade, e aí, tinham apenas duas disciplinas, que eu lembro, que foi uma aqui no projeto nascente, que é uma escola que tem aqui ao lado da UECE, e a outra a gente também foi dar uma aula lá no conjunto Ceará, que é um bairro bem distante, mas assim, todas relacionadas com o estágio docente no final do curso. A gente fazia todo o planejamento com o professor aqui na UECE, aí a gente ia para lá observava um dia, conhecia a escola, conversava com o professor, para desenvolver a atividade tudo acompanhada pela professora regente da disciplina e depois a gente fazia o momento, como foi, o que é que foi, quais foram as dificuldades, esse momento era feito.

Entretanto, se a minha formação inicial aqui na UECE me preparou para a realidade escolar eu diria que não, porque assim, tem muitas peculiaridades da escola, pelo menos na minha época, que já faz muito tempo, que eu não... Eu penso que já teve algumas mudanças nas disciplinas, nos currículos, também não sei. Mais assim, Existem muitas peculiaridades na inserção da escola, que elas não são exploradas dentro da universidade. Como por exemplo, o que fazer com um aluno que não tem o interesse de aprender?, o que fazer com alunos com necessidades?, ações básicas, como se constitui um processo técnico?, algumas técnicas. Tem algumas coisas que o professor precisa aprender de como lidar com certos tipos de atitudes dos alunos dentro de sala de aula. E assim, eu me sentia muito despreparada para isso. Só que, como o ambiente que eu estava, como eu lhe falei, era uma escola Piagetiana a gente tinha reunião todo o dia, então todo o dia. Primeiro eu estagiei seis meses na escola, para conhecer a realidade daquela escola, e só depois de seis meses eu passei pelo processo seletivo e fui convidada para ensinar na escola. Então assim, todo o dia a aula era de sete da manhã às onze e meia, do meio dia à uma hora era reunião, diariamente com todos os professores.

Então assim, essa conversa todo o dia ela facilitava esses embagues na sala de aula, porque o que acontecia que eu não pude resolver eu trazia para o diálogo com os meus pares, e aí, a partir daí eu constituía uma resolução, e no outro dia eu já tinha aí, se acontecer de novo eu posso fazer isso, posso fazer aquilo, porque havia uma troca de experiência. Aí quem teve problema hoje?, que foi que aconteceu?, era conversado sobre a prática de todo o mundo, e aí você levava para o grupo o seu problema. Olha tu podia ter feito isso, tu podia ter feito, então várias hipóteses já aconteceu comigo eu fiz assim, então isso para mim não acontece na universidade, porque aí poderia ser analisado casos de caso, de escola, trazido para cá. Gente, você está na escola, aconteceu tal caso, como o professor deve proceder, então nesse aspecto, eu penso que a gente é muito despreparada.

Com relação à teoria, à currículo, à PP, não, eu penso que a universidade faz o papel dela, como se constitui um PP. Assim, com relação a algumas teorias da educação, eu penso que ainda teriam que ser um estudo mais aprofundado, são estudos muitos superficiais que a gente faz, que realmente a gente conhece tudo e não conhece nada, a meu ver, que realmente deveriam ser feito estudos mais específicos, de autores mais específicos da educação com uma profundidade maior, como por exemplo o Paulo Freire, o Piaget, o Vigotski, esses autores que tem uma referência maior dentro da educação, eu penso que eles poderiam ser trabalhados com mais ênfase, como mais propriedades, pelo menos a meu ver.

Eu fiquei satisfeita com o meu curso, eu não posso dizer que fiquei insatisfeita, eu não passei por greve, eu tive excelentes professores, porque eu penso que a greve, ela quebra o ciclo. Eu vejo os meus colegas que passam por greve, que realmente é complicada, agora tenho até colegas que passaram no concurso e não podem assumir, mas se não tivesse a greve ele já iam terminar e poderiam... Então essa questão da greve é bem complicada, eu não passei por greve, e eu penso que o curso ele foi satisfatório, é tanto que eu fiz a minha monografia sobre essa escola que eu trabalhei nela. Eu fiz sobre o desenvolvimento psicomotor dos alunos e a relação com o processo de alfabetização. Então assim, claro que algumas especificidades, algumas coisas relacionadas,..., que eu penso que hoje está melhor, está mais estruturada, com programa, com PIBID que vem aliar, aproximar, muitos professores que eu converso estão tentando já fazer atividades mais relacionados com a prática, pedindo para os alunos ir mais à escola, em fim, mas eu considero que foi satisfatório.

Doutorando

De maneira relaciona o que aprendeu no Curso de Pedagogia com a sua a sua vida profissional e a prática pedagógica desenvolvida nele. Considera que as aprendizagens nele adquiridas, contribuíram para o exercício da sua profissão?

Entrevistada

Assim, a minha formação inicial aqui na universidade ela deixou muitas lacunas para a minha prática profissional na escola. Eu diria que eu me constituí enquanto profissional dentro das instituições que eu trabalhei como já falei no primeiro, quando falo das competências necessárias. Quando eu entrei lá na escola Piagetiana, foi que eles me disseram quais eram as competências de um professor Piagetiano, saber ouvir, colocar o aluno diante de problemas, fazer situações em que o aluno descubra o conhecimento e não apenas ouvir repassar esse conteúdo. Então, quando você perguntou das tendências, eu me enquadro muito nessas tendências progressistas mesmos, que leva o aluno a pensar, que leva o aluno a construir o seu próprio conhecimento. Então assim, apesar de que se eu não me engano, eu tenho até que estudar, eu penso que o Lauro se enquadra nas liberais, Lauro de Oliveira Lima, porque tem um embate entre as tendências liberais e as progressistas. Então assim, com relação a essas competências necessárias para a minha prática, lá foi muito esclarecido para mim que eu precisava me apropriar de metodologias, para eu poder aplicá-las em salas de aula e fazer o meu trabalho. Que é que acontece muito na universidade?, a gente estuda as metodologias, mas a gente não aplica, e aí, na escola não, e muitas vezes a gente estuda todas, a gente chega numa escola que não tem esse direcionamento. Então o professor que tem dentro das suas condições que fazer o seu trabalho, ele ia atrás de um teórico, ele ia atrás de alguém. Por exemplo, nas escolas, eu trabalhei em três escolas particulares, então nas três escolas, foi chegado para mim foi dito, aqui, essa daqui é Piagetiana, essa daqui é sócio interacionista, que a gente vai trabalhar com pedagogia de projetos, e a terceira escola também com viés sócio interacionista.

Na Prefeitura de Fortaleza, que é terceira escola que estou, tem as diretrizes curriculares, tem as formações, mas nunca me foi dito olha é esse a corrente que você tem que trabalhar, o professor ele tem mais autonomia na instituição pública para desenvolver o seu

trabalho. Com relação às competências também, eu penso que foi dentro da profissão que eu fui descobrindo essas competências, de acordo com as necessidades de cada lugar que eu trabalhei.

A minha prática pedagógica na minha formação inicial, como eu já lhe falei ela foi constituída a partir do momento que eu fui para a escola, e aí, nesse momento eu tive que transferir o meu curso para a noite, porque eu era do curso diurno, e para eu trabalhar lá na escola a vaga era de manhã, e aí, eu concluí o curso no período da noite conciliado com o trabalho pela manhã.

Para minha qualificação profissional, assim a minha formação inicial para qualificação profissional foi muito pouco, muito pouco, até porque assim o Lauro de Oliveira Lima ele foi professor da UECE, mas eu não ouvi falar dele aqui na UECE, eu ouvi falar dele lá na escola que eu fui atuar. Então assim, para mim foi um encanto realmente, teve um significado muito grande na minha formação inicial eu me ter constituído nessa escola, porque é assim, é uma outra visão da educação que eu tenho, uma outra visão de como o processo de inteligência ele pode se desenvolver realmente, mas para isso é exigido uma estrutura de estudo, de pesquisa, de análise de reuniões diárias, que as escolas convencionais não proporcionam, então assim, eu fui muito felizada de ter tido esse momento.

O meu desempenho atual profissional em relação dessa formação, a prática pedagógica, hoje estou fazendo o mestrado, eu sempre busco estar estudando para desenvolver as atividades na escola, e eu penso que essa é um grande problema da profissão professor, eu penso que os professores eles não se apropriam do conhecimento, eles não se apropriam..., agora está em discussão a base nacional comum curricular, você chega e aí, você já entrou? Vale, não estou nem sabendo. Então alguns colegas meus é um marco na história brasileira que está acontecendo essa consulta pública, para que esse documento seja criado e assim a gente não vê os educadores se apropriando. Então o que é que eu penso?, eu penso que esses cinco primeiros anos que eu estive dentro de uma escola que tinha estudo, que tinha pesquisa foram bem significativos para o meu processo de constituição profissional. Hoje eu estou no mestrado, era uma coisa que eu já almejava a muito tempo, mas por conta de filho e tudo eu demorei um pouquinho, e assim muitos convites estão vindo, agora mesmo tive um convite para ser formadora da rede pública e aí você vai se constituindo, você vai crescendo enquanto profissional a cada dia.

Doutorando

Quais foram as carências de formação por você identificadas início da sua experiência como docente?

Entrevistada

Eu até já citei, assim realmente a dificuldade, a distância entre a universidade e a escola, o trabalho real realizado na escola eu, assim pelo menos na minha época até 2002, que eu me formei, são muitas as dificuldades encontradas quando você chega no ambiente da escola, é como se tivesse um abismo entre o que a gente vê na universidade e a realidade que a gente encontra dentro da escola. Aí assim, como já falei no começo da minha profissão foi uma..., como é que eu diria assim, são poucos os que têm essa oportunidade que eu tive, de me constituir dentro de uma escola que a gente tinha grupo de estudo, que a gente tinha discussão diária sobre a prática pedagógica, que o coordenador estava dentro da sua sala de aula constantemente acompanhando o seu planejamento, o planejamento que lá a gente não utilizava livro didático, que os conteúdos eles eram pensados, e as atividades eram feitas de acordo com as necessidades dos alunos, do desenvolvimento da inteligência naquele estágio de desenvolvimento daquele aluno. Então assim, eu não tive dificuldades, porque eu tive o aparato dentro da escola que me dava essa condição, mas eu quando eu entrei na escola pública, como eu lhe disse, eu tinha dez anos de experiências, mas eu tive muito mais

difficultades do que no início da docência, porque eu não tive suporte. Eu cheguei numa sala com vinte e dois alunos, que os meninos subiam nas janelas, eu nunca vou me esquecer. Então foi muito pior do que quando eu comecei a profissão, quando eu mudei do privado para o público, porque no público a diretora dizia não mas aí você tem que ver o que é que esse..., eu cheguei na escola em pleno meio de ano, no meio de agosto, começando o segundo semestre, me deram os livros, me deram os papeis, me deram as coisas e me botaram dentro da sala de aula.

Eu vinha acostumada de uma escola particular, onde você senta para planejar com os seus colegas, onde você discute, onde lhe é apresentado uma proposta pedagógica que é filosofia da escola, onde você deverá dar, não dar, onde você deverá se basear teoricamente. De repente eu fui colocada numa turma de segundo ano, que é processo de alfabetização, com crianças que passam sem professores por alguns tempos, indisciplinados. Então assim, foi muito mais difícil do que no início da minha profissão. Então assim, as minhas necessidades formativas que eu considero principal é isso, é lidar com as peculiaridades, que são específicas da escola, como por exemplo, o menino que não aprende ler o que é que eu faço. Eu estou numa turma do segundo ano, e eu tenho três crianças que não avança e aí?, a criança que não senta, que não consegue se concentrar, ou a criança que tem dificuldade de se despedir de mãe quando chega na porta da escola, ou com aluno que não quer entrar na sala de aula, ou com aluno que bate no outro. Então, essas especificidades dentro da escola que acontece, ou professor que lhe trata mal quando você é um professor iniciante na carreira que você chega com aquele monte de ideias, menino deixa disso daí, bota mesmo lá página no livro, resolve, faz uma coisa simples. Então assim, são muitas coisas que permeiam a escola e que para a gente é muito complicado, porque a gente está chegando nesse processo de iniciação.

Doutorando

Fale sobre os saberes da docência, especificando os que você levou para o seu curso de formação inicial e os acrescentados ao concluir o seu a sua qualificação profissional.

Entrevistada

Ok, assim, os saberes da docência a gente pode até dividir não sei se baseado no Tardif, ele traz muitos saberes, disciplinares, curriculares, saberes da profissão, e assim, eu penso que os saberes eles permeiam a vida da gente de uma maneira geral. Essa minha constituição enquanto professora, eu acho que até entra muito a questão pessoal também, você ter filho, como você se constituiu desde criança, e aí, esses saberes iniciais eu penso que a universidade ela dá muito os saberes institucional, tipo assim, como é que a instituição funciona, como é que elabora um PP, eu considero isso saberes institucionais, institucionalizados, certo, que é, eu sei, eu saí daqui bem direitinha, sabendo como é que a gente elaborava um PP, para que é que servia um PP, os parâmetros curriculares, toda essa burocratização de saberes eu penso que na minha formação inicial foi muito bem. Agora os saberes da profissão, como eu já falei anteriormente precisam ser mais trabalhados, que é os saberes curriculares, os saberes institucionais, eu penso que eles entram e se enquadram bem direitinho no processo, no currículo e no que se propõe a universidade, mas quando entra nos saberes da profissão aí, eu acho já que tem muitas lacunas que precisam ser voltadas mais para..., eu acredito que aqui dentro da UECE tinha que ter uma escola, que fosse o laboratório dos professores, dos professores universitários e dos professores que estão em processo de formação, porque muito se fala da prática do professor, mais ninguém vai querer estar ali do lado dele, para saber o que é que ele está precisando, como é que a gente pode melhorar. E esses saberes profissionais eu penso que eles deixaram muito a desejar nessa minha formação inicial, como é que eu vou atuar dentro dessa minha profissão, o que é que eu preciso fazer para ser um bom profissional, para ser um bom professor. Eu deixaria essa aí, para você

colocar nas suas conclusões que as universidades, primeiro elas se apropriem do que acontece dentro da escola para depois indo chegar e dizer aí professor é para fazer assim, deve fazer assim. Primeiro é investigar esses saberes dentro da escola, como é que ele está, e aí na formação inicial pensar dando certo retorno para o professor, certo junto com o professor, com o professor e, não para o professor.

Os saberes que eu trouxe da minha experiência, eu penso que os saberes de vida mesmo, do ensino, esses saberes que você traz do ensino médio, que foi um saber muito..., eu volto a dizer a mesma coisa, a gente sabe que nunca fiz, que a gente tem várias disciplinas, e a gente termina o ensino médio, que foi mesmo que eu sei?. A minha filha ontem dizia assim, mãe eu li isso, que eu termino de ler esse texto de geografia eu não entendo nada. Então são tantas as disciplinas e na verdade a gente sai saindo muito pouco, sabendo muito pouco, mas assim eu acho que esses saberes que eu levei, são saberes conceituais, alguns saberes de alguns conceitos que realmente se constituem desde o ensino fundamental, desde a educação infantil até o ensino..., de saber se relacionar, de saber se socializar, e toda essa base de leitura, de interpretação que eu penso que ela é toda construída na educação básica. Até você chegar dentro de uma universidade tem que ter toda uma preparação física, emocional para que você adentre numa universidade. Considerando os saberes relacionados que eu trouxe da minha experiência profissional, os saberes que foram apropriados para a formação inicial, eu volto a dizer são mais os saberes institucionalizados, o que é que a instituição tem, o que é que a instituição, como deve ser, o que é que tem no papel, o que é que as leis pregam, a LDB, os PCNs, em fim todos esses..., as diretrizes curriculares, isso aí, eu penso que eu trouxe da minha formação inicial até para a minha vida de hoje, a importância também do educador, não quando eu falei que os institucionais que deixa a desejar nos profissionais, mas assim, que esses dois andam juntos, os institucionalizados com os saberes da profissão mesmo, e não um prevalecer em detrimento do outro.

111202 _ 001

LUCIANA – BR

Doutorando

Caracterize a sua formação inicial e a sua tendência pedagógica, explicitando todos os aspectos que interferiram na constituição, ou não, das competências necessárias para a prática do magistério.

Entrevistada

A minha graduação durou um tempo de quatro anos e meios, e desde essa época da graduação eu só vim ter experiência mesmo na sala de aula depois que eu me formei, ou seja, eu não tive nenhuma experiência enquanto eu estava na graduação. A experiência que eu fiz, foi com o estágio mesmo, que nem chega a ser uma experiência profissional. Então eu só vim conhecer a realidade da sala de aula depois que eu me formei e aí, quando eu me formei, eu passei no concurso do Maracanaú e eu nunca assumi uma sala de aula de escola particular, eu fui logo para a realidade da escola pública, então foi um embaque muito grande, porque eu não tinha noção do que estava me esperando, não dava para dizer se os meus conhecimentos iam influenciar na minha prática, eu não sabia do que estava me esperando. Então quando eu cheguei na escola na escola pública eu me assustei, porque eu pude ter noção do distanciamento dos conteúdos que a gente tem na faculdade para a realidade das escolas públicas. Eu não sei se esse embaque eu teria sentido na escola particular, não sei, porque não conheço a realidade. Realmente me assustei. Na hora eu não via nenhum livro, nenhum conteúdo que eu estudei. Então era eu e aquela realidade eu e aqueles alunos, a realidade da escola que eu trabalhei era muito precária, muito mesmo, era uma escola situada num bairro muito precário, as crianças eram muitos necessitadas, que muitas vezes iam para a escola realmente para se alimentar mesmo, as vezes a única refeição do dia. Então era muito difícil

chamar a atenção daquelas crianças diante daquela realidade delas. Então, eu fiquei muito perdida sem saber por onde ir, e assim, eu não tinha muito apoio da gestão da escola. Como eu parei, eu saí da graduação, e fui..., tipo que foi uma parada, eu parei, saí da graduação parei de estudar e entrei dentro da sala de aula. Então aí teve uma quebra, eu não tinha com quem trocar experiência. Então, o que eu estava vivendo ali eu não podia voltar e ir atrás dos meus professores para tirar uma dúvida sobre o que eu estava vivendo, ou conversar com alguém, então eu me sentia muito só. E eu via que os professores também daquela escola também se sentiam só, é como se a gente não tivesse o apoio de ninguém, é como se a gente tivesse realmente sozinho e tivesse que resolver o problema daquelas trinta crianças ali, então eu me senti realmente desesperada.

Então, assim, não que eu crítico completamente a minha formação inicial, não foi, eu tive professores excelentes, gostei muito de ter formado aqui na UECE, eu gosto muito dessa universidade, mas realmente são coisas que precisam ser melhoradas, essa relação entre a teoria que a gente estuda e a sala de aula, não que o que eu tem estudado não tem me servido, mas é porque eu sentia falta daquela interação no momento, talvez se eu tivesse estudado aquilo e tivesse a experiência na sala de aula, ou tivesse fazendo aquela troca no momento, talvez teria sido um bom aprendizado, mas para mim foi como se fosse uma rotura entre os conhecimentos e a minha prática, não estava havendo aquela interação, e aí dentro da sala de aula para eu me lembrar, ou para eu fazer alguma relação com quatros anos e meios de estudos eram muito complicado, ou seja, eu não via essa relação. Acho que é o que falta na minha formação inicial é justamente essa relação teoria e prática que não tem, não teve, para mim não teve.

Então assim, eu não acho que a minha formação inicial me preparou assim completamente para a sala de aula, eu acho que faltou muito. Então assim, porque você entra na realidade da sala de aula, que você vê aquelas crianças ali dependendo de você, que você vê uma gestão que não está lhe apoiando, que você não tem material para trabalhar, que você não tem um livro didático apropriado, que você não participou dessas decisões da escola, você está sozinho para resolver muita coisa é difícil ir através da minha apostila da pedagogia para tentar resolver uma realidade daquela que nunca estudei. Eu nunca peguei um livro para entender a realidade dentro de uma escola pública. Eu lia Piaget, eu lia Vigotsky, eu li Paulo Freire, mas estava difícil aquela relação, não tinha um livro ou alguma coisa que me fizesse compreender aquela realidade, agir naquela realidade, então ali era eu, eu sozinha tendo que resolver uma situação que não me foi apresentada, não me foi..., não me foi..., eu não digo nem que eu queria porque a gente há professores que pedem muitas receitas. Eu acho que não existe receita realmente para entrar na sala de aula e para..., mas realmente eu fui de olhos fechados. Então não que eu queria uma receita para poder trabalhar com aquelas crianças, não, eu só queria que eu tivesse essa experiência quando eu estava na minha graduação, que eu tivesse feito esse link entre o que eu tinha aprendido e aquela realidade porque quando eu saí da graduação e entrei na escola eu me senti só, não tinha com quem falar, não tinha com quem conversar, não tinha nada, então me senti realmente perdida. Então assim, a única crítica, que é a maior crítica eu acho, que eu acho que isso já é suficiente para criticar a minha faculdade, a minha formação inicial é essa falta de relação entre o que eu estudei e a realidade de uma escola. Não que tudo que tinha estudado, não estou a dizendo que tudo que estudei foi jogado no lixo, não, não foi. Eu acho que foi muito importante tudo que eu estudei, agora realmente é o que eu sinto falta dessa relação entre o que eu estudei e a realidade de uma escola pública. Se a gente está sendo formado dentro de uma escola pública, a gente vai servir dentro de uma educação básica de escola pública. Então eu não tive essa relação entre o conhecimento e a realidade da sala de aula.

Doutorando

De maneira relaciona o que aprendeu no Curso de Pedagogia com a sua a sua vida profissional e a prática pedagógica desenvolvida nela. Considera que as aprendizagens nele adquiridas, contribuíram para o exercício da sua profissão?

Entrevistada

Sim, eu acho que contribuiu no sentido de realmente que a gente precisa dessa parte teórica. Não é que ela não tenha contribuído com nada, o que faltou mesmo, foi a relação, eu vejo assim, o meu primo ele faz medicina, ele já é formado, só que quando ele fazia, ele teve as disciplinas teóricas em que ele nem chegou de ir no hospital, sim primeiro, segundo, terceiro semestre do curso, depois todas as disciplinas que falava sobre práticas ele estava dentro do hospital e era acompanhado. Pode até ser que nos primeiros semestres não tenha visto nenhuma relação entre o que ele estava estudando com a prática dele, até porque ver a foto de um coração num livro é diferente de ver uma pessoa toda aberta e ele ver o coração da pessoa, ele até pode ter ficado desesperado, só que ele estava ali com apoio dos colegas dele de turma do professor que estava orientando, aí fico perguntando, porque é que a gente não tem isso também? Não estou desconsiderando as disciplinas teóricas do curso de pedagogia, que eu acho que elas são fundamentais, mas porque é que quando chega nas disciplinas práticas de ensino matemática, de ensino de ciências, e outras disciplinas, porque é que a gente não tem essa ida à escola, esse trabalho, esse envolvimento, porque se a gente está sendo formado para dentro de escola, a escola não faz parte da nossa formação inicial, então eu me fico perguntando, para que é todo esse conteúdo, se eu não estou a fazer nenhuma relação com a prática com que realmente vou trabalhar.

Então assim, em relação a minha prática na escola que eu fui, como eu te disse, eu fiquei desesperada quando cheguei na sala de aula. Então eu tive muitos problemas, falta de material, falta de apoio de gestão, indisciplinas dos alunos. Então assim, era muito difícil naquele momento que eu entrava na sala de aula, que eu ficava no meio de mãos atadas e eu pensar no que li a um ano atrás no meu curso, como é que eu vou usar o que eu li, então era muito difícil eu fazer essa relação e, é isso que vejo muitos professores falando, como é que a gente vai ser uma pessoa reflexiva dentro dessa realidade, é muito complicado. E aí, fazer esse ligue dentro dessa realidade, é realmente muito difícil ter um momento de refletir sobre o que aconteceu naquela discussão. São trinta alunos, trinta alunos e não são alunos, são pessoas, são indivíduos, você muitas vezes tem que conhecer a realidade de cada um ali, você não pode só julgar porque aquele aluno, aquele menino ali não quer nada com a vida, porque ele chegou e só dorme na minha aula não, esperando aí, aquele menino passou a noite todinha no sinal, ele está dormindo agora, porque passou a noite trabalhando para ajudar a família. Então assim, você tem que ter essa compreensão, você tem que ter esse olhar, você não pode só julgar. Então você trabalhar dentro da realidade daquelas, que muitas vezes tenta ajudar o máximo aquela criança, aqueles meninos que estão ali atrás de um futuro, atrás de alguma coisa, ou então só porque eles foram jogados ali, porque não ficarem que eles fiquem em casa; você tenta ajudar um ou outro, mas não numa relação de eu procurar nos meus livros como é que eu posso ajudar, vem de mim essa prática como pessoa, não na minha formação inicial, não nos meus livros. Então eu vejo assim, pouquíssima relação do que eu estudei com eu presenciei dentro de uma sala de aula.

Sobre a prática pedagógica desenvolvida dentro da minha formação inicial, não foi desenvolvida, eu não tive a prática pedagógica desenvolvida na minha formação inicial, não teve, assim, eu via o esforço de alguns professores que entendiam essa relação, e às vezes passavam algum trabalho de ida à escola, entrevistando gestão, entrevistando..., mas não prática minha desenvolvida dentro de uma escola, até porque é humanamente impossível chegar um professor dentro de seis meses e tentar desenvolver uma prática pedagógica na gente dentro de uma sala de aula, é complicado, eu também não jogo culpa para o professor não, é culpa do currículo mesmo e, não sei, não sei de onde vem isso, eu sei que a prática

pedagógica minha eu desenvolvi no momento que eu estava na sala de aula, não foi desenvolvida na minha formação inicial, pelo que não vejo nenhuma relação da minha formação com a minha prática pedagógica dentro da escola. Então, como eu já lhe falei a minha prática eu desenvolvi dentro da sala de aula, e às vezes era uma prática por prática, não era uma prática refletida, não era uma prática embasada teoricamente em alguma coisa e, não era, porque era algo que eu desenvolvia naquele momento para resolver um problema na hora, não é uma coisa, ah eu vou refletir isso aqui para ver se..., não. As vezes eu sai da sala de aula meu Deus o que foi que eu fiz?, pelo amor de Deus não dá para ficar desse jeito, e aí eu ia criando essa reflexividade, mas isso não era sempre. As vezes eu chegava na sala de aula e muitas vezes só queria sair isso mesmo, porque era muito complicado. Eu realmente, as vezes eu lembro assim não era fácil, eu acho que se eu voltasse de novo, como assim, como pretendo voltar, eu acho que vou ter outra cabeça, mas mesmo assim eu sinto muita falta dessa formação em que reunisse o que eu estudei com que eu estava presenciando. Em relação a minha prática pedagógica dentro da sala de aula, eu desenvolvi dentro no chão da escola mesmo, não foi dentro da minha formação inicial. Então em relação a essa prática pedagógica desenvolvida na formação inicial, como não teve, então ela não teve nenhuma relação com a minha experiência profissional.

Eu fiz dois estágios, que é o estágio de educação infantil e teve o último estágio que foi do ensino fundamental. Os dois estágios foram muitos bons, só que são seis meses, e não são seis meses dentro da escola. Você primeiro chega, aí tem aquele estudo teórico, passa dois meses estudando, depois você vai para a sala de aula e a disciplina é só duas vezes na semana, ou seja, então não é realmente uma estada dentro da escola. Então apesar de um ter feito o estágio, e da professora ter sido excelente, ter sido preocupada entre essa teoria e essa prática, eu não tinha..., por exemplo, eu fiz primeiro o estágio da educação infantil, eu fui para uma escola pública, o que foi muito importante, porque apesar de eu ter visto a realidade de uma escola pública, nem se compara com a escola que eu fui depois, mas mesmo assim, eu gostei muito de ter conhecido a escola pública, porque primeira vez com pê na escola pública, e assim, a professora ela não tinha muita confiança de deixar a sala de aula dela, não tinha uma troca entre, porque assim, a gente foi para a escola, mas parece que a escola não compreendia a nossa função ali dentro. Então não tinha essa interação entre o que o diretor achava sobre o que a gente estava fazendo, nem o que o professor. Parecia uma separação como se a gente estivesse ali só para observar o que elas estavam fazendo. E assim observar professor já passei mais de dez anos observando, porque já fui aluna, eu já sei o que um professor faz. Então, eu não tinha muito oportunidade, então era como assistente da professora, e mesmo assim a gente não trocava conhecimentos. Assim, às vezes eu tinha uma dúvida sobre uma coisa, mas ela não levava isso como uma troca de conhecimento, como se eu estivesse ali para ajudar ela no que ela precisasse e ela também estava ali para me formar, ela não tinha essa compreensão. Eu estava ali como a ajudante da professora. Em diversos momentos, diversos momentos ela chegou para dizer assim para os alunos, porque os alunos sempre se impressionam quando chega uma pessoa nova dentro da sala de aula, diversas vezes ela dizia assim nas aulas, gentes a professora Raissa chegou, mas vamos fingir que ela não existe, diversas vezes. Então eu era assim, eu realmente era como se fosse uma pessoa que estava ali só para observar e em alguns momentos eu vou ajudar ela. Então para mim, apesar de eu ter visitado a escola não foi desenvolvido nenhum prática pedagógica minha lá.

Já o estágio dois eu fui numa escola particular que foi muito bom, mas eu fui mais no sentido de pesquisa de coletar dados, inclusive os dados que eu coletei no meu estágio foram usados na minha monografia. Então eu estava ali mais como uma questão de pesquisa e não de professora que estava desenvolvendo alguma prática pedagógica apesar de eu ter ministrado duas aulas, que foram muito importantes para mim. Eu ministrei uma aula, e aí, depois a professor da sala veio comigo, professora olha eu acho que você deveria fazer assim,

porque assim os alunos se sentem melhor, e teve essa troca, mas foram só duas aulas. Então é difícil dizer que eu desenvolvi uma prática pedagógica em duas aulas. No estágio um só observei e ajudei tipo: ah professora vamos entregar uma atividade, eu ia entregar, eu era ajudante da professora poucas vezes, porque na maioria das vezes eu estava ali só para observar. Depois desses dois estágios a gente volta para a sala de aula, mas não retorna para fazer diferente, a gente volta e termina ali. Então teve uma discussão, cada um com as suas experiências, cada um com uma coisa para contar, cheia de ideias e sugestões,... ah, acho que isso aconteceu porque você não fez isso, acho que você deveria fazer aquilo, porque o autor tal fala disso, fala daquilo, fala ali..., mas a gente não retornou para fazer diferente, porque eu acho é você estudar, ir para a realidade, depois voltar de novo para poder ver se dá certo e essa realmente essa ida e volta não tem uma finalização, apesar de agente ter voltado para a sala de graduação, de ter discutido, de ter sugerido, de ter falado de autores a gente não retornou, para ver se essas práticas transformaram, então mesmo assim ficou uma prática pela prática.

Doutorando

Quais foram as carências de formação por você identificadas início da sua experiência como docente?

Entrevistada

Então a principal carência por mim identificada é esse distanciamento entre o que eu estudei e a realidade que eu tive depois. Porque é que acontece, a minha realidade ficou um pouco diferente porque eu só tive experiência na sala de aula depois que eu me formei. Se você foi olhar no Curso de Pedagogia aqui da UECE, se você for no terceiro semestre muitos ali já trabalham como professores, até no primeiro semestre já tem gente que já vem de uma realidade de trabalhar dentro da escola, então eu não tive essa realidade, e muitas vezes até interessante, porque mesmo eles tendo essa experiência dentro da sala de aula eles tem outro pensamento diferente de mim, que eu que não tinha nenhum contato com a sala de aula, é completamente diferente. Então assim, na minha formação inicial eu realmente não entrei dentro da sala de aula, não tive nenhuma prática pedagógica desenvolvida na minha formação inicial, a principal carência que eu vejo é esse distanciamento entre teoria e prática. E no começo da minha profissão, quando eu entrei na escola pública pela primeira vez eu tinha acabado de me formar, acabado de me formar eu entrei, e como eu já havia falado eu fiquei desesperada, porque eu não tinha a mínima noção do que estava me esperando, a mínima. Então eu me surpreendi muito, eu mi senti só, não tinha com quem trocar ideia, quem mais me auxiliou nesse trabalho dentro da sala de aula foi eu mesma, eu era realmente..., eu só contava comigo e algumas vezes a minha mãe é professora e trabalhando agora como coordenadora financeira, então ela entende dessa área da educação, então a pessoa que eu trocava impressão era com ela, ela já está a mais de trinta anos no magistério, então era com quem eu conversava. Eu saía da sala de aula desesperada, e ela me dava conselhos, mas não assim de relacionar teoria e prática, era realmente uma troca, como ela já teve experiência de sala de aula com eles mais do que eu, ela ia me falando, mas não algo refletido teoricamente, algo embasado, não, era uma troca de experiência e às vezes uma troca de práticas não refletidas, então não tinha esse embasamento teórico, então era só uma troca mesmo, ah tenta fazer desse jeito, ver desse jeito, só esse tipo de coisa mesmo, mas assim eu me sentia muito só, a escola que eu trabalhava não tinha apoio da gestão, inclusive a escola não tinha material. Então eu saí da faculdade cheia de ideias diferente pra poder fazer dentro da sala de aula, aí quando chegava lá não tinha nada.

Então assim, eu recebia um salário de dois mil Reais, muitas vezes eu gastava parte do meu salário comprando material para fazer uma aula diferente, então aí, eu fico perguntando, eu consigo fazer isso, porque ainda moro com os meus pais, tem que me

sustentar ainda, minha mãe, então era muito simples para mim separar um dinheiro para comprar cartolina, porque nem cartolina tinha, nem canetinha, nem nada disso tinha na minha escola, então eu comprava com o meu dinheiro e dava para as crianças e fazia uma aula diferente e trazia atividade prática, mas eu conseguia tirar isso do meu salário, agora eu via professoras lá que eram mães, que tinham dois filhos eu fico perguntando como é que essa pessoa que já recebe tão pouco e vai tirar do seu salário para fazer uma aula diferente, e o discurso de muitos diretores é, ah mais, manda os alunos trazerem de casa, canetinha, os alunos às vezes estavam ali só pra si alimentarem, não tinham como comprar materiais, isso é responsabilidade da escola. Então assim, a escola realmente era muito precária, não tinha material, não tinha nada, não tinha nada, a única coisa que a gente trabalhava era com livro didático, que aí, é outra falha realmente de nós professores é nos prendemos a livros didáticos, que muitas vezes vem sem mínima interação com aquela realidade daqueles alunos. Então assim, muitas vezes eu tentava abrir mão dos livros didáticos e trazia xeroques, pesquisas da minha casa, mas tudo com o meu dinheiro, porque eu não tinha apoio de ninguém, com meu dinheiro. Muitas vezes os professores me criticavam ah está gastando o teu dinheiro para fazer uma coisa, mas eu não estava fazendo pelo governo, pela escola, porque ali ninguém estava interessado no que estava fazendo, estava fazendo por aqueles alunos, então não tinha nenhum problema eu fazer isso não, eu gostava de fazer isso.

Então é isso, eu realmente entrei na sala de aula desesperada, estava sozinha, não tinha ninguém, não tinha troca de experiências com aqueles outros professores. Hora de planejamento poucos professores planejavam, hora de planejamento era hora de descanso. Então eu que saí da graduação, eu tinha plena consciência de um planejamento, se eu entrasse na sala de aula sem planejamento eu não dava uma boa aula, não tinha desenvolvimento de nada, não tinha reflexão de nada, então planejar para mim era tudo, e a gente, nós professores a gente tinha um dia e mais um terço de planejamento na escola pública, a gente tem tempo para planejar, eu corria para planejar, porque às vezes não dava tempo, tinha que planejar semana toda dentro de um dia e um terço, e eu via que muitos professores não estava nem aí para planejamento e muitas vezes atrapalhavam no meu planejamento e eu chegava morta de cansado em casa, depois de um dia de trabalho eu tinha que continuar planejando, porque não via nem a possibilidade de entrar dentro de uma sala de aula sem o planejamento e, os professores faziam isso muito normalmente, ninguém planejava, ninguém planejava e assim e era isso, eu realmente saí da graduação entrei na sala de aula, não contei nem com o estudos, nem com os meus livros, nem com nada não, contei comigo mesmo.

Doutorando

Fale sobre os saberes da docência, especificando os que você levou para o seu curso de formação inicial e os acrescentados ao concluir o seu a sua qualificação profissional.

Entrevistada

Primeiro, a minha concepção sobre saberes docentes é que ela não envolve apenas esses conhecimentos que eu aprendi na formação inicial, saberes docentes envolve outras coisas, envolve a minha construção como pessoa, os meus valores que o meu pai me ensinou, que a minha mãe me ensinou, o que sou eu, leva também a minha experiência enquanto aluna, antes enquanto aluna da educação básica, o que eu lembro ainda, também as minhas práticas nesse pouco tempo que eu tive na minha experiência profissional, também está ali saberes docentes. Então assim, é tudo, o que eu sou, o que eu aprendi na formação inicial, o que eu vivi enquanto aluna e o que eu desenvolvi na minha profissão. Então engloba muitos saberes na formação do professor.

Quando eu entrei no meu curso de Pedagogia, eu amo o meu curso, sou apaixonada pelo curso de Pedagogia. Então, quando eu entrei no curso de Pedagogia, eu tinha várias ideias, eu tive várias compreensões de professor, me deparei com vários professores,

professores que eu julgava bons, professores que eu julgava ruins; às vezes julgamentos de só olhar e gostar da aula aí, já era o bom professor, porque que não gostava era de mau professor, não tinha uma compreensão realmente do que, aliás não tem um consenso do que é ser bom ou mau professor, depende aí, do que você está julgando ser bom, e o que você está julgando ser ruim. Mas eu tinha várias ideias de professor, me deparei com vários tipos de professores. Quando entrei no curso de graduação, que você começa a ler estudar, você começa a lembrar dos professores que você tinha, aí meu Deus aquele professor ali, estava altamente por fora disso aqui, e a gente começa a ter um embasamento para julgar, ah então, esse daqui que estava fazendo certo, esse daqui..., você começa julgar de acordo com que você estava aprendendo ali. Mas o engraçado, é que, apesar de eu ter entrado no Curso de Pedagogia e ter compreendido o que era ser um bom professor, o que era dar uma boa aula, quando eu entrei na sala de aula, quando eu tive a minha experiência, eu acabei reproduzindo muitas coisas dos meus professores. Então, eu deveria reproduzir o que eu estudei, eu deveria entrar na sala de aula e lembrar do Piaget, do Vigotsky, dos autores que eu estudei, mas não, eu acabei reproduzindo aquele ensino que eu tive, aquelas aulas daqueles professores. Então esses saberes docentes desses professores que eu passei na época que eu era aluno, ela refletiu bastante na minha prática. Penso assim, se eu entrei no Curso de Pedagogia e não tive nenhuma prática pedagógica desenvolvida, não tive nenhum momento na sala de aula para refletir sobre a minha prática, se eu chegasse na sala de aula, eu ia produzir o que é?, eu ia produzir o que eu tinha vivido, o que eu vivi, foi como eu era aluno, e muitas vezes o que eu refleti não foi o que eu considerava ser um bom professor. Muitas vezes ali, naquela sala, dentro daquelas condições eu fui uma péssima professora. As vezes eu olha assim, eu digo, não fui uma boa professora aqui, eu não fiz o que deveria ser feito, mas também eu não julgo, aí não fui bom por causa disso, eu acho que tem vários fatores ali que influenciaram, que eu não tivesse feito a coisa correta, até porque tem vários fatores que atrapalharam a minha formação, agora não digo que sou vítima, não sou vítima, realmente eu tenho que fazer alguma coisa, eu me formei para fazer alguma coisa diferente, eu me formei pra fazer o meu melhor. Então se eu me julguei como um profissional que não fez o correto, justamente entra aí a reflexividade, o que foi que eu errei, o que eu fiz de errado, o que foi que eu preciso mudar, então assim, eu acho que apesar de eu ter entrado no Curso de Pedagogia, e ter julgado meus professores de antigamente, o que aconteceu foi que quando eu fui professor, eu usei tudo que eu tinha de experiência, que foi aqueles professores dentro da sala de aula e era ali o maior espelho que eu tinha de um ser professor, eram meus professores antigos, porque na verdade na minha formação inicial eu não tive essa prática desenvolvida.

LUCINDA – BR

Doutorando

Caracterize a sua formação inicial e a sua tendência pedagógica, explicitando todos os aspectos que interferiram na constituição, ou não, das competências necessárias para a prática do magistério.

Entrevistada

Bem a minha formação inicial foi no Curso de Pedagogia, eu comecei a licenciatura no ano de 2005, aqui na Universidade Estadual do Ceará, e finalizei na verdade no ano de 2009, por causa das greves, mas o semestre de término é 2008.2.

Para caracterizar a minha formação inicial, eu poderia dizer que ela me proporcionou muitas aprendizagens no campo da política educacional, da estrutura da educação e especificamente no campo da pesquisa educacional, porque desde que eu iniciei a formação do Curso de Pedagogia, eu pouco tempo depois, eu acho que já no segundo ou no terceiro semestre, eu iniciei os trabalhos de iniciação científica. Então a minha formação, além das disciplinas, elas foram marcadas por esse aspecto de iniciação à pesquisa. Com

relação a minha concepção sobre a formação inicial, eu para ser bem sincera, eu acredito que ela foi importante nesse aspecto de compreensão macro da educação, como eu lhe disse de política, de estrutura, de fundamentos da educação, porque nós estudávamos muito isso nas disciplinas, mas com relação aos aspectos práticos da docência, por exemplo, de metodologia de ensino, de avaliação, concepção de avaliação, de como elaborar instrumento de avaliação, de aspectos da didática, esse aspecto na minha formação no Curso de Pedagogia deixou a desejar, porque foi algo que era trabalhado muito pouco nas disciplinas, e, por exemplo, de avaliação a gente não trabalhou, eu saí do curso de licenciatura sem ter uma base mínima sobre a avaliação, que é um aspecto constituinte da docência. Então com relação à formação inicial, eu poderia destacar isso, que aspectos, concepção e os estudos sobre a política educacional que tem estudado, sobre a estrutura e a organização da educação, sobre esses fundamentos eles para mim eles foram muito importantes, agora o que deixou a desejar foi os outros aspectos que eu coloquei, em particular com relação à educação.

A importância com relação à formação inicial na preparação do docente, na minha opinião ela é inegável, eu acho que de facto, até o Gauthier diz..., esse autor afirma que todo o profissional ele precisa de um preparo básico, e existem saberes que especificam cada fazer profissional, então se a docência ela é uma profissão, e de facto ela é, então ela tem saberes que caracterizam especificamente o fazer docente, claro que tem os saberes vinculados aos aspectos teóricos, de a gente conhecer os autores que trabalham sobre os fundamentos da educação, e especificamente do ensino, tem os saberes como diz o Tardif da prática, que aprendemos no dia/dia das atividades, mas também tem aqueles saberes como Gauthier chama da ação pedagógica, que é algo específico do trabalho docente, que é como ele disse, que é o planejamento, a gestão da sala de aula e a avaliação. Nesses três elementos que são tão primordiais para o exercício da docência, para ser bem sincera, esses três elementos foram trabalhados de maneira muito incipiente no curso de graduação, tanto que quando eu entrei na realidade escolar, eu me assustei, eu pensei, eu não fui preparada para isso, eu não fui preparada o suficiente, digamos assim. Não sei se a palavra é adequada. Mas o meu preparo durante o curso de graduação e quando eu entrei na escola eu já tinha feito o mestrado, ou seja, já tinha tido os quatros anos de graduação, mais os dois anos de mestrados e, quando me deparei em sala de aula, eu ainda vi que existiam muitas lacunas, e lacunas relacionadas a esses três elementos, que é o que mais me intriga. Se os autores dizem que o planejamento, a gestão de sala de aula e a avaliação são três elementos constitutivos da docência, porque será que no curso de graduação e do mestrado não me deparei com isso, eu me deparei mais com as teorias, com os fundamentos, com a política, com a iniciação à pesquisa, que eu sempre fui bolsista, mas esses outros elementos do dia/dia do fazer docente ficaram no segundo plano. Então, de facto foi no contexto de sala de aula, essa experiência com as crianças, porque quando trabalhei nessa escola, eu trabalhei com criança de quarto e quinto ano, então eles tinham em média 10, 11 anos. Foi um desafio, porque trabalhar com criança você precisa ter além de paciência, muita dinamicidade e criatividade para fazer com que aqueles conteúdos sejam significativos para ele, então isso eu fui aprender de facto no dia/dia de trabalho docente, estando em sala de aula. A minha formação inicial não me deu bagagem suficiente para o que é a minha atividade profissional exigia. Então o meu grau de insatisfação com relação à formação inicial, foi nesse aspecto, de que, o saber planejar uma aula, um semestre, todo um conjunto de conteúdos, o saber gerir uma sala de aula, e, principalmente saber avaliar, foram elementos que eu fui aprender e ainda continuo aprendendo nesse exercício da docência, na prática, e também algo que eu gosto de priorizar no estudo que os autores ensinam e apresentam em pesquisas.

O que a universidade deve fazer para preparar melhor, em primeiro lugar, eu penso conhecer melhor as diversas realidades realidade. Parece utópico, parece irreal, mas o que eu percebo na universidade na minha experiência é que ela permanece aleia à realidade,

não como um todo, não é assim tão radical essa opinião não, não é que ela tivesse numa bolha isolada, não é isso, é obvio que a universidade tem vínculo com o social, mas em contexto, por exemplo, de lidar com as peculiaridades de ensino à criança, além das peculiaridades de ensino à criança em contexto social de alto agravante, como pais traficantes, ou famílias totalmente desestruturadas, crianças com necessidades especiais, são tantos elementos que parece que na minha opinião a universidade fica aleia. Então um ponto para ajudar nessa preparação seria conhecer mais essa realidade e fazer com que as disciplinas tenham esse vínculo com o contexto real mesmo, que não fica só na teoria, que não fica só nos fundamentos. E outro elemento que eu acho prioritário seria a interlocução entre as disciplinas, porque, parece que cada professor ele domina uma área, domina no sentido de conhecimento e tudo mais, mas aquelas áreas disciplinares na minha opinião elas não se comunicam entre si, e aí as vezes tem conteúdos que se repetem sem ter a necessidade de se repetir, não tem atividades diferenciadas, porque não existe essa interlocução, então fica cada disciplina como se fosse um mundo particular. E essa falta de dialogo entre as diversas áreas disciplinares, faz com que se percam na formação para contemplar essa complexidade, que é a nossa área do magistério. É óbvio que a universidade não vai dar conta de tudo, até porque cada contexto ela é muito particular, mas pelo menos poderia dar uma base de como trilhar o caminho, de como procurar, de como aprender. Talvez essa fosse assim de maneira bem sucinta sem ter pensado, sem ter pensado muito uma possibilidade.

Doutorando

De maneira relaciona o que aprendeu no Curso de Pedagogia com a sua a sua vida profissional e a prática pedagógica desenvolvida nela. Considera que as aprendizagens nele adquiridas, contribuíram para o exercício da sua profissão?

Entrevistada

Sim, as aprendizagens adquiridas, adquiridas não, apreendidas no decorrer do curso com certeza contribuíram. De facto eu pude adentrar no mercado de trabalho com uma base. Em especial, eu acho muito feliz o exercício da pesquisa também, e já ter entrado na escola no exercício profissional já tendo feito o mestrado com uma postura crítica reflexiva. Então, eu posso dizer até que isso foi uma boa aprendizagem que eu tive no decorrer da formação, de sempre ter essa postura crítica reflexiva diante da realidade, diante da minha prática pedagógica.

Com relação às competências necessárias para a prática do magistério, eu saliento mais uma vez aquela ausência como respondi na questão anterior, da parte de planejamento, do ensino, de compreender o que são os objetivos de aprendizagem, eu fui assimilar melhor isso e compreender o sentido, no decorrer da prática profissional, que são de facto os objetivos de aprendizagem, o que eu espero no decorrer de uma aula, o que os estudantes aprendam.

Outra coisa que me ajudou durante a minha formação foi o facto de apreender que o centro da nossa atividade profissional não deve ser o ensino, parecer ser contraditório, mas na verdade o centro precisa ser a aprendizagem, aprendizagem do estudante é o foco, o ensino ele é um intermédio, ele é o meio que nós professores precisamos encontrar para potencializar as aprendizagens do estudante. Isso eu tinha ciência no decorrer da minha formação, quando eu me formei eu..., você sai cheio de ideias, concepções pedagógicas, de aprendizagens significativas, de saber que a aprendizagem é o foco, mas foi a prática profissional que me fez ressignificar isso, e refletir criticamente, mudar as práticas constantemente com o foco na aprendizagem.

A prática pedagógica desenvolvida na minha formação inicial, sinceramente foi de maneira bem incipiente. No decorrer da minha formação praticamente todas as disciplinas eram teóricas, e as únicas disciplinas que trabalham aspectos práticos eram as disciplinas

chamadas de estágios. Se eu não estiver enganada, nós tivemos duas ou foram três disciplinas de estágios, mas eram estágios engraçados, que, por exemplo, no ensino médio foi um minicurso que nós ministramos, de uma semana.

Na minha opinião é pouco, não dá pra você ter noção pelo menos mínima do magistério em uma semana dentro de uma escola pra ministrar um minicurso curso, que foi sobre profissão, não tinha nem vínculo, digamos assim, com os conteúdos básicos do ensino médio, e no ensino fundamental, a nossa atividade de estágio era ir algumas vezes a escola, ministrar algumas aulas, no lugar da professora, da professora da escola. Só que a professora da escola não ficava conosco na sala de aula, ficávamos eu e outra colega, porque era de dupla. A professora que acompanhava o estágio também não tinha condição de estar em todas as salas de aulas. Então era uma aprendizagem desafiadora, porque é óbvio que de todas as circunstâncias na vida a gente aprende algo, mas a minha crítica é no sentido de que o potencial que o estágio teria foi diminuído, porque eram situações muito pontuais e que nós não tínhamos o acompanhamento, o feedback, a correção necessária sobre as nossas práticas.

Então, com relação a prática pedagógica no decorrer da formação inicial de facto ela foi incipiente. Então, como ela foi muito incipiente a relação que eu estabeleço dessa prática na formação com a minha prática profissional também é pequena, porque foi algo muito superficial. É como eu digo, é óbvio, a gente sempre aprende alguma coisa, mas poderia ter sido algo melhor trabalhado. Eu sei que agora o currículo mudou, na minha época eu peguei um currículo, eu estudei num currículo antigo e houve essa alteração no currículo para ter mais disciplinas de práticas, o estágio já começa desde cedo, então talvez tenha sido um avanço nesse aspecto. Depois das aulas de estágios, a gente elaborava o relatório de estágio e levava para debater em sala de aula, esses momentos eram bem construtivos, porque a gente ouvia as experiências de outras colegas, de outros colegas e tinha também o feedback da professora, nesse ponto era bem interessante, porque era um compartilhar de experiência, e isso foi positivo.

Doutorando

Quais foram as carências de formação por você identificadas início da sua experiência como docente?

Entrevistada

Vou contar a história. No decorrer do Curso de Pedagogia, eu sempre fui muito curiosa e até hoje sou, então eu sempre quis me envolver em atividades e as atividades que mais me interessava na época eram as atividades de pesquisa. Então no decorrer da graduação eu sempre fui envolvida nas bolsas de iniciação científica. E a área que eu estudava na orientação era na área da história da educação. Então sempre me chamou muita atenção os estudos da área da educação, porque nos ajuda a entender o processo de mudança que a nossa educação e especificamente falando mais estrito o ensino foi acontecendo no decorrer do tempo e da nossa formação aqui no Brasil. E aí, logo que eu encerei a graduação em nenhum momento eu pensei em entrar na escola, nenhum momento. Foi automática assim, a decisão de logo ingressar no mestrado. Então quando eu finalizei a graduação em Pedagogia, no último ano eu fiz o vestibular para outra graduação, para a história, eu quis iniciar a licenciatura em história. E aí, quando eu terminei a Pedagogia, eu iniciei a licenciatura em história, e junto com a licenciatura em história na universidade federal aqui no Ceará, eu fiz essa seleção do mestrado e comecei o mestrado, fiquei fazendo os cursos ao mesmo tempo. A faculdade de história inclusive eu estou até lá trancada ainda, trancada a matrícula porque eu não consegui terminar, mas valeu a pena, pelo menos o tempo que eu fiz valeu. E aí, eu continuei no meio da pesquisa, nas investigações, elaborando projeto, escrevendo artigos, indo para eventos que é no contexto que eu gosto profissionalmente, mas eu sempre eu estive nesse mundo, nesse universo particular acadêmico. Quando eu terminei o mestrado, algo que

me inquietava muito era eu nunca ter ido para o contexto profissional de facto de uma sala de aula, de facto mesmo, eu era constantemente bolsista. E aí, quando eu iniciei o mestrado a decisão foi, eu não vou fazer o doutorado agora, eu preciso viver o outro lado, eu preciso ter a experiência profissional do ensino. Já tinha da pesquisa, preciso da experiência do ensino. Foi aí, que eu tentei essa vaga nessa escola particular, e aí, comecei a atividade profissional lá, foi no ano de 2012. Junto com essas experiências lá, eu também ensinei no ensino superior, onde até hoje ensino. Uma outra experiência que eu tive, foi na Escola de Saúde Pública, que é uma instituição do estado e trabalhar com formação de profissionais na área de saúde, principalmente cursos técnicos na área de saúde ou de especialização. Então lá a minha atividade era de acompanhamento pedagógico, dos materiais produzidos, dos alunos e tudo mais. Foi nessa experiência profissional da escola do ensino fundamental, dessa escola do estado, do ensino profissionalizante e nas turmas de ensino superior, que eu pude ver universo diferente e perceber o que a pergunta me coloca, as carências da minha formação. Então foi nesse arbitrar na realidade profissional que eu percebi as carências, que foram aquelas que eu tinha lhe dito de planejar, do gerir uma sala de aula, do saber como lidar, saber como a complexidade que entrar numa sala de aula, que você prepara algo, você pensa atividade, você estabelece objetivos de aprendizagem, mas às vezes a realidade muda radicalmente o que você planejou, e nós professores precisamos saber lidar com isso. A carência que na minha opinião da minha formação que foi e ainda é, eu digo que ainda estou correndo atrás desse perigo é a avaliação. De facto para ser sincera, eu não fui formada para avaliar, não fui e de todas as carências dessas três que eu listei para você, essa para mim é a que mais dificulta a minha atividade profissional, porque faz parte do nosso trabalho avaliar, e eu no curso do doutorado, a gente pensa meu Deus já estudou tanto, eu ainda estou aprendendo a avaliar. Eu sei que a gente vai continuar aprendendo, mas assim, eu digo do básico mesmo, saber elaborar instrumento, de saber de fato que é avaliar. Então essa foi uma carência que fez falta no começo da minha profissão, e a narrativa sobre o começo foi importante, porque, quando você entra na sala de aula, você se depara com mundo muito diferente do que as teorias colocam, e muito desafiador, principalmente quando você trabalha com criança. Eu acho que trabalhar com criança é muito mais desafiador do que trabalhar com adulto, porque exige de você uma dinamicidade, um saber ministrar os conteúdos de uma forma significativa para eles. A brincadeira se torna uma ferramenta primordial no seu trabalho, e muitas vezes nós adultos, para lidar com brincadeiras a gente tem certas barreiras, e a gente precisa desconstruir isso, e lidar com a inconstância de uma criança, uma inconstância positiva no sentido de agitação, de toda hora se querer se movimentar, e aí, essas atividades me fizeram, como é que eu posso dizer aprofundar ainda mais, querer descobrir ainda mais sobre o meu exercício profissional, que é algo que me identifiquei, que eu vejo como uma profissão de facto escolhi exercer, e que eu preciso melhorar, e aí, por exemplo, tinha vezes nas aulas eu ensinava geografia, interessante, apesar de nós pedagogos nas séries iniciais nós somos polivalentes, eu posso ensinar todas as disciplinas, mas lá nas escolas não, eles separavam professores específicos para cada disciplina, e as crianças tinham vários professores, ensinava geografia. Tinha vezes na aula que você preparava tudo, mas uma birra entre dois alunos era suficiente para botar por água abaixo todo planejamento. Então essas experiências me fizeram ver que a dinamicidade do trabalho docente, a relação interpessoal, são elementos marcantes que a gente precisa todo o instante desenvolver e isso não foi trabalhado de maneira adequada durante a graduação. É como aquilo que lhe disse a impressão que eu tinha, quando terminei a graduação é que a universidade estava num contexto e a escola estava em outro, e parece que esses contextos não se comunicam. Eu não sei lhe dizer se hoje no curso de graduação isso melhorou, eu espero que sim, mas na minha formação a percepção que eu tive e a avaliação que eu lhe trago dessa minha experiência foi dessa ausência de comunicação, que faz falta, que prejudica no nosso trabalho profissional.

E o que mais auxiliou o trabalho docente no começo do exercício profissional foi a formação para a pesquisa, porque como a formação da pesquisa nos prepara para, digamos assim, conhecer as trilhas de como buscar, de como aprender, de como investigar, isso ajuda no exercício profissional, porque você fica constantemente se questionando, porque será que é assim, será que se eu fizer dessa forma dá certo, então eu vou investigar ali meios para tentar trabalhar em sala de aula de determinada forma por exemplo. Então a formação para a pesquisa ajudou bastante.

Doutorando

Fale sobre os saberes da docência, especificando os que você levou para o seu curso de formação inicial e os acrescentados ao concluir o seu a sua qualificação profissional.

Entrevistada

Com relação aos saberes, como posso dizer maleáveis, essa é a primeira palavra que eu penso nesse momento. Maleáveis, porque eles podem ser formados e constituídos em todas as áreas na nossa vida, como Tardif disse nas nossas experiências. Então os saberes eles advêm, eles se constituem na nossa formação profissional diferentes formas, por exemplo, no meu exercício da docência, para mim é lugar comum eu imitar práticas de professores meus que eu considerava interessante e válidas, do mesmo jeito, na minha atividade profissional os estudos que eu fiz, os teóricos, do que se trata da educação, de metodologias de ensino, didáticas e tudo mais, também serviram de suporte para os saberes, os saberes manipulados no bom sentido, manipulados no sentido de usar mesmo, de usufruir desses saberes no dia/dia profissional. Então a minha concepção de saberes docentes é essa, de algo que permeia o exercício profissional, e que é constituído através de diferentes áreas da nossa vida como ser humano, seja pessoal, seja profissional, no âmbito profissional de cópias de bom exemplos de professores, estudos dos teóricos, das disciplinas que nós trabalhamos, do que as pesquisas nos sinalizam, tudo isso colabora na constituição dos saberes docentes.

Quais saberes eu levei, seria no caso, como é que eu posso dizer, o mais marcante para mim considerando a minha experiência profissional, seria os saberes relacionados à pesquisa, eu acho que todo o instante falo da pesquisa, porque na minha experiência formativa profissional é o que é de facto preponderante. Todos os anos de formação e agora de prática é o que mais na minha história de vida é salientado. E quais saberes foram apropriados na formação inicial, eu acredito que, mais uma vez com relação à pesquisa, principalmente eu posso destacar com relação à reflexão e a crítica, ao constante questionar-se com relação à realidade e consequentemente e principalmente com relação à minha prática profissional, e o que essa prática profissional tem com os estudantes, com o contexto onde eu estou inserido, com a instituição, com a minha história de vida, são vários elos interligados que não se desprendem, eles tem toda relação, e essa reflexão crítica eu acho que é o que eu trago de mais marcante na minha formação inicial, que me ajudou a, digamos suprir as lacunas que eu falei anteriormente as carências, o que foi algo positivo, eu posso dizer que eu finalizei um curso de graduação, é até engraçada a frase que eu vou dizer, mas eu vou falar, sabendo pensar, sabendo pensar, eu acho que isso foi uma grande contribuição, uma grande contribuição, lacunas existiram, existiram, como a gente falou nas questões anteriores, mas as contribuições também foram muitas. A gente não pode rasgar o diploma, dizer que não preparou, não é isso, tiveram as carências, e as carências elas vão sinalizar o que precisa ser melhorado, mas existiram também as contribuições, que nessa perspectiva da reflexão crítica, do se questionar, do se auto-avaliar, do compreender o contexto, como a gente trabalhava muito nas disciplinas, por exemplo, aspectos da política educacional, da estrutura e funcionamento, da história, da filosofia da educação, sociologia. Estou lembrando aqui algumas disciplinas que foram áreas que ajudaram nesse exercício de compreensão da

realidade, de entender que as coisas não são simplesmente porque são, tem um motivo, tem uma razão de ser, elas não são naturais. Os contextos sociais eles moldam as nossas práticas e a gente precisa ficar atento a isso, atento até que ponto eu sou sujeito, eu sou marionete. Então esse exercício crítico de reflexão foram os saberes que de facto eu apropriei na minha experiência profissional, a partir do que eu vivi na formação inicial, e também na minha qualificação profissional, no mestrado, na especialização, e agora no doutorado. E é interessante que, na minha opinião, como durante a formação a todo o instante a gente era lembrado que o foco era a aprendizagem, eu acho que um ganho com relação a isso foi o aprender a se colocar no lugar do estudante, e esse exercício é muito interessante, de saber que o foco não sou eu, é ele, o meu ensino tem que focar na aprendizagem dele, e isso foi algo que de facto eu trouxe e eu aprendi no decorrer da formação inicial, que precisa ser aprimorado, que precisa ser resignificado muitas vezes, e é um ciclo constante não pára, o nosso exercício profissional ele é muito dinâmico e também complexo. E na minha opinião, eu acho que isso é o que mais me encanta na docência e nessa escolha profissional que eu fiz, por ser algo em constante mudança e que a gente precisa ficar sempre atento para essa mudanças e no que meu exercício profissional pode contribuir na aprendizagem de outros sujeitos

LÚCIA – BR

Doutorando

Caracterize a sua formação inicial e a sua tendência pedagógica, explicitando todos os aspectos que interferiram na constituição, ou não, das competências necessárias para a prática do magistério.

Entrevistada

Bem, meu nome é Charmênia concluí a minha graduação no ano de 2008, no meu percurso, na minha formação inicial eu tive a oportunidade de ser mais do que uma graduanda, porque eu fui bolsista de iniciação científica, então esse contato com a pesquisa fez muita diferença na minha formação, que é exatamente isso que difere a universidade, digamos assim da faculdade, o ensino com pesquisa, e na minha formação inicial como monitora da disciplina de didática, como bolsista voluntário de pesquisas que me aproximavam do que era uma formação, do que era formação de professores, sempre no eixo de didática, fizeram com que eu tivesse uma formação sólida e principalmente sempre estivesse engajada com a pesquisa, o ensino com pesquisa.

Minha concepção ou minha tendência pedagógica, eu acredito que eu tive..., quando eu falo de tendência pedagógica, eu lembro muito do Libâneo, porque ele fala da questão das teorias, e aí, eu penso que eu não tive uma dimensão só técnica, não tive uma formação inicial somente na base técnica, não foi, eu acho que foi mais histórico-crítica, tendência histórico-crítica, porque ela foi embasada mesmo, eu tive contato prático e teórico, e tive também o contato com o ensino com pesquisa, que eu acho que fez a diferença, que é um dos aspectos que eu considero mais importante, mais relevante, de ter tido a oportunidade de cursar a graduação, e ter tido o contato com a pesquisa.

A formação inicial para mim ela é a base, mas eu acho assim, que o..., por exemplo, eu cursei a UECE de 2004 a 2008, na minha turma tinha 30 pessoas, só que 30 pessoas com histórias de vidas diferentes, e isso para mim, na minha concepção de formação ela empata diretamente no profissional que é formado. Então assim, eu, por exemplo, eu era da escola pública, eu sou aluna oriunda da escola pública, mas da minha turma mais 3 alunas eram da escola pública. Então se você disser qual a importância da formação inicial da universidade na sua vida, na minha vida como ex. aluna da escola pública, foi a oportunidade que eu tive da ascensão social, de aproximação com o conhecimento científico, e mais, eu acho que me deu a oportunidade de dar um retorno social para os meus iguais para os alunos

da escola pública, então é o ideal. Só que eu não posso dizer que a formação que eu tive é igual a quem estudou na escola particular, porque como diz o Nóvoa, o professor é uma pessoa e parte dele é o professor, a história de vida, a identidade de formação ela vai além do que está na universidade, além do currículo que está na universidade, ela vai considerar a história de vida, história de formação, princípios éticos.

Eu acho que a minha formação inicial me preparou sim para o que eu enfrento, ou enfrentava diariamente na escola. Eu acho que quando um professor, ele consegue fazer uma ponte entre o que é estudado na universidade conseguir levar, alcançar escola é porque ele construiu algo chamado práxis, e eu acho que eu consegui construir a práxis. Mais assim, eu acredito que nem todos, nem todos conseguem, porque é uma dimensão de reflexão, é para além do que está posto. Por exemplo, eu peguei nos meus conhecimentos teóricos e transformei em práticas não, não é isso, por ao contrário, eu vivenciei na escola práticas que me fizeram refletir de acordo com pensamento que eu tinha na universidade. Isso é práxis, é transformar o conhecimento que você já tem e corporificar isso, isso é práxis. Então, quando eu entrei na escola da educação básica, um ano depois de eu ter concluído graduação, eu consegui sim refletir a minha prática, de acordo com o que eu vivenciei na universidade, mas isso é que está, como eu falei anteriormente, eu acho que isso nem todos, não está determinados a acontecer com todos, porque é?, porque eu tive contatos com pesquisa, e a pesquisa já aproxima, ela já tenta fazer esse elo entre o que é vivenciado na realidade e o que é refletido, repensado na universidade. Então o ensino com pesquisa pode assim, em algum momento ter diferenciado na minha concepção e no que eu levei para a escola. Eu não tenho assim, grau de insatisfação com relação à minha formação inicial, eu acho que, porque foi um sonho realizado, eu acho que todo o sonho que a gente realiza, que foi entrar na universidade, eu fiz da melhor qualidade, assim, dei o meu melhor e eu fiz o que poderia ser feito naquele momento.

Doutorando

De maneira relaciona o que aprendeu no Curso de Pedagogia com a sua a sua vida profissional e a prática pedagógica desenvolvida nela. Considera que as aprendizagens nele adquiridas, contribuíram para o exercício da sua profissão?

Entrevistada

Bem eu acredito que foram determinantes, eu penso muito, eu sou muito adepta às ideias de Terezinha Rios, que ela diz assim, não existe incompetências para o professor, existe competências, o professor tem competências, tem competência técnica, tem competência estética, tem competência ética e tem competência política, essa é competência do professor, então eu não acredito, eu sei muito bem assim, que esse termo até pode ter sido apropriado pelo sistema capitalista de disseminar ideias de mercado, a docência com mercado, isso já há ideia de competência, então eu já não concordo, eu acho que o professor tem a competência de ser um docente, competência, técnica, estética, ética e política.

A minha formação inicial, ela foi muito sólida e ela contribuiu com certeza para o profissional que eu sou e que eu fui. A minha formação inicial em Pedagogia ela fez esse elo sim, essa reflexão entre a teoria e a prática, e eu consegui transpor didaticamente isso para a minha sala de aula. A minha prática pedagógica, iniciou assim que eu terminei o curso de Pedagogia, pois durante o curso eu era pesquisadora, eu fui bolsista do CNPq, dois anos, eu fui bolsista de Iniciação Científica, dois anos, eu fui voluntária mais um ano. Eu passei cinco anos na pesquisa, e aí, no decorrer dos anos eu me envolvi com UAB, trabalhei lá pedagogicamente falando como técnica, e assumi a educação básica um ano depois de ter concluído a graduação.

Quando eu assumi a sala de aula, vamos dizer assim, era outro ambiente. Era outro ambiente, era outra perspectiva de ensino aprendizagem, mas não diferenciada do que

eu acreditava teoricamente não, e eu acho que, é isso que fez o diferencial. Primeiro porque eu escolhi ser professora, eu escolhi ser professora, e tinha um sonho de retornar para os meus iguais uma docência da melhor qualidade. Então, eu acho também, que isso fez muita diferença, porque é diferente de você ser professor, porque você é professor e, é diferente de você ser professor porque você sonha em ser professor, e isso é uma dimensão, vamos dizer afetiva, emocional e pessoal do professor, que interfere na prática dele, na minha visão.

Eu aprendi muito no curso de pedagogia, e tive contato com professores eu até hoje eu sou fã assim, porque eles sabem, me ensinaram assim de forma bem lúdica e apaixonante o que é ser professor, e da melhor qualidade. Então assim, eu acredito que não poderia ter sido diferente, a minha formação inicial, mas eu queria que todos os alunos da graduação tivessem o contato com a pesquisa que eu tive, porque eu acho que realmente o diferencial foi o ensino com pesquisa.

Eu concluí o mestrado no ano de 2013, e desde 2013 quando eu retornei para a rede, porque eu pedi licença sem remuneração para cursar o mestrado, então não fiquei em sala de aula de jeito nenhum, quando eu retornei já não retornei para a sala de aula, eu assumi uma coordenação pedagógica, durante dois anos, permaneci no cargo, é um cargo comissionado, com vínculo em chapa, quer dizer eu era de um grupo de gestor, eu era coordenadora e fazia a formação dos professores e fiquei dois anos. Só que quando eu entrei como aluna especial do doutorado, eu pedi exoneração do cargo para cursar disciplina do doutorado, mas aí, quando retornei para sala de aula, meu primeiro dia de aula eu recebi um telefonema da Secretaria da Educação me fazendo um convite para trabalhar na formação dos professores, então não retornei mais para a sala de aula, agora estou com técnica educacional formando professores, que é minha área de paixão.

Doutorando

Quais foram as carências de formação por você identificadas início da sua experiência como docente?

Entrevistada

Bem eu o currículo que eu cursei a Pedagogia da UECE, ele sofreu mudanças, eu acho que agora mudou o tempo, mudaram as disciplinas. Agora uma carência que eu tive na época da minha graduação, foi o espaço de reflexão do estágio. O meu estágio..., isso já foi modificado no currículo, porque no caso terminei em 2008, e em 2010 tive reestruturação desse currículo, e eu não sei como está atualmente, mas o estágio era no último semestre do curso, e aí, você não retornava para reflexão, você fazia a disciplina de estágio terminava o curso. Então eu acho que foi por isso que foi modificado, porque eu acho que o currículo que eu cursei em algum momento ele tinha essa falha de não refletir sobre a práxis, sobre o que você encontra na sala de aula e dar um retorno..., meio quebrado. Então, isso foi uma carência de formação, o chão da escola, que se resumiu ao estágio supervisionado, que foi no último semestre, mas que para mim não fez muita diferença, porque eu sempre tive contato com a sala de aula, através das pesquisas, mas as pessoas que cursaram comigo, com certeza sentiram essa carência mais.

No início da minha profissão, eu tive assim, muita necessidade de refletir politicamente a docência, porque quando eu fui locada numa escola da prefeitura, eu percebi que os meus iguais, os professores, os profissionais que tinham a mesma formação que eu, eles estavam muito distantes politicamente do ser docente. Então, isso foi uma necessidade formativa que eu senti na minha categoria, deles buscarem formação política e formação teórica, isto é, os meus iguais..., não estou criticando no caso, a minha formação. Mas eu cheguei na escola, existe uma contradição, os professores estavam muito focados no prático, esquecendo que prática e teoria não são separáveis, elas são uma unidade, teoria e prática, unidade teoria e prática, e os professores quando estão a muito tempo na docência, eles têm o

habito de separar muito isso. Então, quem chega da universidade é como se..., ah, ah, ah, ah, isso é porque você chegou agora, isso é porque você está no início, mas não é, porque eu estou a sete anos, e eu ainda penso da mesma forma. Um professor, ele tem que ser uma pessoa crítica, ele tem que conhecer o que está acontecendo na política, ele tem que saber quais as mudanças que ocorreram lá no currículo, dos futuros profissionais que irão dividir a escola, no caso as salas de aulas com eles. O professor é mais do que uma formação, vamos dizer assim, uma formação de currículo, está para mais, é para além. Então, eu acho que é uma necessidade formativa que eu tive, de discutir com os meus iguais os aspectos políticos da docência.

No início da profissão o que mais me ajudou no meu trabalho foi a minha autoestima, parece uma coisa assim, mas é aquela história. Se eu cheguei numa escola, eu não vou ser uma professora qualquer, eu vou ser uma professora da melhor qualidade, vou dar o meu melhor. Isso fez muita diferença no meu trabalho, porque, por exemplo, tinha muitas coisas que eu não sabia, mas eu tinha vontade aprender, e essa vontade de aprender me fez ver as dificuldades, mas superar elas. Quando a gente tem vontade de algo é diferente de você ir por ir, você tem vontade, você quer acertar, e os erros tornam-se possibilidades de você um dia acertar. Então, eu acho que, o que me auxiliou muito, foi essa minha visão do que é ser docente, essa vontade de aprender, de ser uma eterna aprendiz, e essa autoestima de achar que se eu vou fazer algo, eu vou fazer de melhor forma.

Doutorando

Fale sobre os saberes da docência, especificando os que você levou para o seu curso de formação inicial e os acrescentados ao concluir o seu a sua qualificação profissional.

Entrevistada

Eu sou Tardifiana, eu acredito muito nas ideias do Tardif, porque ele considera as várias dimensões da docência, e ele diz da questão dos saberes disciplinares, dos saberes experienciais, e eu acredito muito nisso, que um professor, ele é um produtor de saberes, e se ele é um produtor de saberes, ele produz saberes na sua formação inicial, na sua formação continuada, e na escola, porque ele produz saberes, aonde ele estiver ele vai produzir saberes, só que saberes diferenciados, por exemplo os saberes proporcionados pelas disciplinas da universidade é diferente dos saberes experienciais, no caso ele constrói diariamente na sua sala de aula, através da sua experiência como docente, como professor. Mas é isso que são os saberes, o professor é um produtor de saberes.

Bem, os meus saberes na verdade antes de cursar a Pedagogia, eu acho que só da experiência mesmo, porque antes de entrar na Pedagogia, eu era professora de reforço, então, isso já, vamos dizer assim, já me aproximou mesmo de uma forma a nível senso comum do que seja a docência, mas me aproximou do cotidiano de um professor, porque eu dava aula de manhã e de tarde, de reforço em casa, então foi um saber experiencial que eu levei para a minha formação inicial.

Em relação aos saberes que eu me apropriei na graduação eles foram assim imprescindíveis, porque cada disciplina que eu cursei na universidade, em relação aos saberes disciplinares, elas tiveram, vamos dizer, um espaço significativo na minha formação. É porque às vezes, nós quando somos alunos, nós não vemos a união desses saberes, é como se o currículo fosse algo que não é unido, mas não é. Assim, hoje eu vejo muito que cada currículo, por exemplo, o currículo que eu me cursei no curso de Pedagogia tinha um perfil do aluno, tinha o objetivo de formar um aluno X, e eu acho que a perspectiva que eu cursei, o currículo foi um aluno crítico, um aluno apaixonado pelo que faz, um aluno que vê para além da racionalidade técnica, um aluno que entende a dimensão política do educar. E eu vejo muito isso, que esses saberes, eles estavam em diferentes disciplinas, e ele tinha um perfil

comum, que era formar um professor, um intelectual, um produtor de saberes, que era um professor crítico, um professor reflexivo. E é o que eu acredito que a formação inicial tinha como objetivo, formar um professor reflexivo.

Atualmente trabalho na formação dos professores no município de Fortaleza, eu vejo assim, uma carência muito grande a nível teórico, é como se existisse uma separação mesmo, ah isso é teoria, não vai caber na minha sala de aula. E, como diz a própria professora Selma, ela diz assim, a unidade teórico-prática reflexiva, toda a teoria surge uma prática, então elas estão unidas, mas a dimensão técnica dos professores dificulta com que eles façam essa relação, transformando a teoria em teoria e a prática em prática.

LUCIBELA – BR

Doutorando

Caracterize a sua formação inicial e a sua tendência pedagógica, explicitando todos os aspectos que interferiram na constituição, ou não, das competências necessárias para a prática do magistério.

Entrevistada

A minha concepção de que eu fui iniciado da universidade, acredito que a maioria dos alunos tem uma perspectiva dentro do positivismo, à forma de você lecionar, dando espaços para que o aluno possa contribuir nesse processo de formação e durante a minha formação eu passei por diversos professores. Logo no início da graduação eu entrei numa pesquisa na bolsa de iniciação científica e aí nessa pesquisa eu comecei a parte da gestão escolar, como não só o gestor, o diretor, o coordenador, mas o próprio professor se colocava dentro da escola. Quando eu iniciei essa pesquisa, a orientadora tinha uma perspectiva que deferia dos demais professores que eu tinha contacto. A minha formação em si tem contribuído para a minha aplicação na sala de aula. Eu dei espaços para os alunos, acho que nunca deixei o construtivismo. Eu sempre coloquei os alunos para dialogarem dentro da sala de aula. Sempre deixei que eles fizessem parte desse processo educativo, tentei ao máximo não me colocar numa situação de única detentora do conhecimento, até porque eu trabalhava com a educação de adultos e jovens e aí com criança você tem de dar esse espaço, com adulto maior ainda porque ele tem uma experiência do mundo. No meu caso eu não tinha. Eu entrei com 20 anos, eu ensinava pessoas de 40, 50, 60 anos, mas sempre procurei pelas leituras que comecei a fazer com professores que seguiam perspectivas massitas de tentar abrir os olhos porque eu trabalhava numa escola dentro de uma comunidade muito carente e os alunos viam nessa escola como a menina de olhos de ouro. Porque ela dava todas as condições porque a estrutura era muito boa, para um aluno da comunidade ele tinha acesso ao fardamento, os materiais e os próprios professores. O processo seletivo foi muito duro, foram três fases em que eu tive que dar uma aula prática para diretor, coordenadora e tinha formação continuada também dos professores, então isso para os alunos era visto como algo muito positivo. Gostava sempre de conversar com eles principalmente porque eram adultos. A gente tinha uma abertura para estar discutindo a realidade deles. A alfabetização não partia apenas do livro, a gente tentava fazer diálogo com a vida desses alunos, e a universidade contribuía muito para isso, a pesquisa em si, a iniciação científica foi de uma relevância que eu não sei nem expressar porque foram outras leituras que eu fui fazendo e isso foi enriquecendo o meu diálogo dentro da sala de aula, tanto como aluna, como professora e se eu tivesse que falar sobre alguma coisa assim que me deixou insatisfeita talvez é eu com a formação eu não falar além dos professores porque tive muita sorte pelos professores que peguei na graduação eles serem muito comprometidos, não sei se foi porque já tinha essa escolha, eu já escolhia os professores que eu queria, aqui a gente tem essa oportunidade antes de iniciar os semestres mas porque também era uma necessidade deles, responder às demandas que a educação exige, talvez a minha insatisfação seja com o currículo, a minha turma de 2008, devido às

greves a gente iniciou um pouco depois. A minha turma foi a primeira turma do currículo novo da pedagogia, então foi assim que meus colegas de outros períodos anteriores pegaram disciplinas que foram do fundamento, da filosofia, da sociologia, os próprios fundamentos das áreas exatas, que eram muito importantes e foram subtraídas do nosso currículo e talvez seja uma grande satisfação porque a gente ficou com uma desfasagem. O professor não tinha como dar conta da radicalidade dessas disciplinas, porque é um semestre que para nós não são seis meses, são quatro meses, com as greves teve semestres que foram de 3 meses.

Então assim teve essa deficiência, eu sentia que esses professores tinham esses compromissos, se eles não falavam na sala, eles tentavam trazer uma leitura que pudesse contribuir nessa formação, então eu vejo que foi isso.

Doutorando

De maneira relaciona o que aprendeu no Curso de Pedagogia com a sua a sua vida profissional e a prática pedagógica desenvolvida nela. Considera que as aprendizagens nele adquiridas, contribuíram para o exercício da sua profissão?

Entrevistada

Certo. Eu parto da seguinte ideia, na pedagogia a gente tinha muita questão da teoria separada da prática e eu penso assim, que antes da teoria deve existir a prática. Eu acho que é um movimento contrário que se faz. Quando a gente estuda e vai para a teoria, agente vê aquela receitinha de bolo linda, maravilhosa e quando a gente chega numa escola e principalmente porque os estágios são em escola pública com alunos da comunidade, com os filhos da classe trabalhadora e que muitos deles não têm algo que favoreça a esse desenvolvimento, porque muitas vezes os pais não têm oportunidade de estar tao presente. Como eu já tinha dito eu ensinei a alfabetização de jovens e adultos e esse público, comecei a ensinar novamente onde alguns já tinham estudados mas pararam, sentiram realmente a necessidade de reingresso do início dos estudos, não só pela questão do trabalho. Sentiram a necessidade de estarem presentes com os filhos. Necessidade dos filhos chegarem da escola e dizer assim: pai eu não entendi isso e tem como o senhor me ajudar?! E isso dói muito para o pai. Muitos alunos que eu tive diziam que tinha vergonha de dizer para o filho que não sabia a questão da matemática em si. Apenas tinham o domínio porque é uma coisa da prática deles, para eles passarem troco, para fazerem qualquer coisa eles precisavam da matemática mas a leitura e a escrita de uma forma concreta eles não tinham. Quando eu fui estagiar nas escolas publicas eu assustei logo no inicio porque eu fazia o prolongamento para dar os meus minutos que tinha e aí quando eu ia tentar aplicar eu sentia que não dava certo porque justamente eu tava fazendo esse movimento de tentar ir da teoria para a pratica e não levar em consideração a vivencia desses alunos, o quê que eles gostavam, o que era da realidade deles e que eu poderia tentar transformar para tentar ensinar para que esses alunos pudessem ter oportunidade melhor. E aí é assim que eu tive que tentar fazer essa análise porque eu não tinha essa análise. Eu vinha de outra realidade, eu estudei do meu pré-escolar até o término do ensino médio numa escola de elite, então não tinha a mínima noção da realidade. Quando eu cheguei na universidade pública foi um bac. O que os professores diziam para mim eu segui à risca e fui vendo que não era assim. A gente tinha que fazer modificações, então a universidade contribuiu demais porque foi através dela que eu pude ter esse contacto, que é o contacto com a realidade concreta, não com aquela bolha que eu vivia. Contribuiu para eu analisar que as teorias podem ser colocadas em prática, mas tem que existir uma coisa por detrás, um trabalho anterior.

Como foi desenvolvida a prática da sua formação pedagógica?

Como eu te disse, a minha pratica pedagógica foi quando eu cheguei nos estágios, porque antes eu não tinha tido esse contacto, a própria iniciação científica ela te faz um teórico-

academicista, você estuda aquilo mas “você não vai para o chão da escola”, então é assim toda a iniciação científica como a própria sala de aula contribuiu muito, mas que contribuiu muito foram os diálogos extra sala de aula que tínhamos com os professores porque querendo ou não eles têm que seguir mesma universidade que onde se tem que seguir uma ementa que não é o que o escolhe de jeito que quer, mas tem que era passada pela coordenação junto com o colegiado, então a contribuição vem daí, das conversas extra sala de aula, dos diálogos, dos debates que aconteciam dentro da pesquisa. Quando eu fui tentar fazer esse movimento de tentar entender o que o professor colocava e o que a realidade me pedia e tentar aplicar isso na sala de aula. Eu não vejo a universidade a formar uma pessoa para ir dar aula, ela não forma, para que você vá para sala de aula é necessário que tenha passado a formação e que você seja uma pessoa que reflita na realidade que está inserida.

As vezes a gente ia fazer estágio na creche e vamos ter de estar em contato com crianças e elas gostam de brincar. A creche que eu fui estagiar tinha uma parte de areia e então você não podia ir arrumadinha, você tinha no máximo que estar no chão da escola. Se você tiver que pegar numa areia, num menino você pegava, ali acontece que o professor se apropria do estagiário.

Muitas vezes eu tinha que ficar com aquelas crianças, muitas vezes algum menino estava gripado e eu tinha que limpar o nariz, muitas vezes as crianças tinham que ir ao banheiro e você tinha que levar. Tinha professores que iam todo arrumado tipo que iam a uma festa. E eu vejo assim tudo que você vive não só dentro da academia mas a sua vida e os valores que trás, contribuem na pessoa que você é.

Eu falo muito da experiencia da AEJA porque para mim foi um divisor de águas, não sei se maior mas tão igual a universidade. Eu gostava muito de conversar com os alunos e saber a vida deles, o que eles queriam e assim fiz um salto na pessoa que eu era antes e na pessoa que sou hoje. Eu acho que quando você vai para a universidade e você se dá a oportunidade, você aprende com o seu aluno, não só como profissional mas como pessoa humana e eu acho que a escola precisa disso, porque o professor não é o detentor do conhecimento e nunca será. Eu tinha alunos que se você olhasse a primeira vista dizia assim: não dou nada a essa pessoa ou seja essa pessoa não vale nada. E as pessoas diziam assim para mim: você está perdendo tempo porque essas pessoas não precisam apenas de um profissional que ensina para eles que um B e um A é BA, ele precisa que a pessoa compreende porquê que ele não entende aquilo.

Tive uma aluna que reprovou oito vezes na alfabetização. Era uma pessoa que não se gostava, achava que nunca iria aprender e dizia: eu sou burra. E isso dói muito. Dói para ela e dói para o professor. Ela tinha muita vergonha e para a gente trabalhar isso, não podia só se contentar a ficar naquele murro de professor. A gente tinha que perguntar: porquê que você acha que é assim? Você conseguiu! Você vai conseguir! És capaz como os outros. Esses estímulos que o professor tem que fazer, porque muitas vezes esses alunos são desestimulados em casa, principalmente os da EAJA, Escola de Adaptação de Jovens e Adultos. Vários alunos diziam que a família diz que não deveriam estudar porque estão velhos. Eu tinha uma aluna de 80 anos que estava a aprender a ler. Ela dizia assim: minha filha eu quero aprender não para trabalhar e sim e sim quero pegar o que tiver e ler, é a necessidade que eu tenho para me sentir feliz.

E essa minha aluna que repetiu sete vezes, no último ano que eu trabalhava com ela participou de um concurso de redação e ficou em 3º lugar a nível nacional. Porque foi feito esse trabalho com ela. Eu passei dois anos lhe ensinando e trabalhando a motivação. Na educação é necessária a motivação e existe a questão do amor, não só na educação mas toda a profissão. As vezes as pessoas diziam assim: você está no mestrado e não vais voltar a trabalhar na escola, e se trabalhar na escola não vai querer ir para a sala de aula, vai querer assumir um cargo administrativo. Mas eu amo ensinar. As vezes eu ia trabalhar doente, com febre e quando eu via os meus alunos eu não sentia mais nada.

Aqui no estado teve uma época que as pessoas diziam: Você tem a carta do amor. E não era a carta do amor, as pessoas as vezes elas pegam a questão do amor do professor que fala que ensina por amor e diz assim: você não precisa de um salario melhor, você pode se contentar com isso porque você trabalha por amor, mas enfim.

Como eu já tinha dito a universidade ela te essa função de te dar um aprofundamento naquela área. Para mim a o aprendizado na universidade ele se faz muito mais forte de que sala de aula. Eu tive uma professora que resolveu ser última turma dela, ela ia se aposentar e fazia umas aulas no bosque para a gente discutir. As vezes eu penso que existe uma forma para você dar aula e abordar diferentes assuntos. Os professores que eu tive, fizeram um grande referencial porque eles buscavam trazer inovação para a sala de aula. As vezes a gente assistia um filme por assistir, a gente não tenta ler nas entrelinhas daquele filme. Um jornal, eu sinto até vergonha, eu não lia o jornal, eu preferia ver a televisão.

Aqui na universidade, com as práticas que já tive tentaram sempre fazer este movimento.

É difícil sair da sua zona de conforto, você pensa assim: eu vou uma coisa diferente, eu vou pensar em dar uma aula diferente, vou passar um filme, vou levar os alunos da sala de aula para fazer jogos, mas se não tiver algo por trás desse movimento, é assim se eu assistir esse filme e refletir sobre ele.

As vezes os meus alunos me diziam assim: Ester você tem uma aula assim muito de criança. Eu lembro que a professora passou aqui um filme que era de desenhos animados, eu não me lembro qual era porque já faz muito tempo. E aí eu peguei e passei um filme diferente para os meus alunos. Era um desenho animado. Se eu não me engano foram «As Aventuras de Samy» e com esse filme eu pedi que eles fizessem uma leitura sobre aquela tartaruga, as relações que ela desenvolvia com os demais animais.

Eu lembro também que tinha costume de quando eu trabalhar com matemática levava jogos e apesar de eu me considerar marxista, eu tinha vários jogos e entre eles era o bock mobiliário e aí eu levava-o para eles trabalharem na matemática, para eles calcularem rápido. Tinha alguns alunos que tinham dificuldades porque apesar das coisas da realidade existem as particularidades. É importante que você não trabalhar um determinado conteúdo ou utilizar um determinado mecanismo de aprendizagem por utilizar, por isso que é importante o planejamento. Tive uma professora que ensinava a disciplina da didática, o nome dela é Marina, e é engraçado porque eu já conversei com vários orientandos dela e uma delas disse que teve que fazer um estudo e que perguntou sobre como é que a disciplina da didática contribuiu para a sua formação. E muitos diziam assim: eu detesto a professora Marina, mas eu so sei fazer um planejamento porque eu tive aula com ela e gosto demais dela e reconheço que se não fosse ela eu não saberia fazer isso, eu não me teria me teria saído bem. Eu tava na metade da minha graduação e me faltava muitas outras para que eu fizesse, para que eu me sentisse em condições de dar aula, logico que existem pessoas que nunca passaram para a sala de aula e dão aula melhor de que pessoas formadas. A formação é importante para que você se aproprie dos conhecimentos e fazer algo melhor e então é assim a professora Marina, contribuiu demais na minha formação e a gente não tinha as mesmas perspectivas, mas pelo facto de ela chegar na sala e dizer: vocês têm que fazer um diário de aulas e a gente não via necessidade de fazer um diário. Ai porque a professora é tão metódica? Porquê que tem que ser nesse formato? Mas hoje eu intendo e não só eu mas a maioria das pessoas que estudaram comigo.

O último concurso que teve na prefeitura a gente dar aula de didática. Além da didática a gente tinha que trazer todos os elementos pra sala, porque o professor além de ter o domínio ele tem um plano. Como se fosse dar uma aula sem ter um plano? E aí muitas pessoas caíram nisso. E geralmente a gente para a sala e tem 20 minutos e no concurso a gente tinha 15 minutos. A universidade, as práticas não contribuíram só na minha atuação. Até a postura que você assume, até os termos que você usa porque os termos que os professores utilizam muito:

vocês que são academicistas têm que ter muito cuidado com o público que vai atuar e com os termos que vai utilizar.

Quando eu ia para estágio, eu tive que abrir mão da iniciação científica porque meu estágio pagava melhor mas é necessário que tenha experiência. Olha eu vejo pessoas que estudam comigo no mestrado que nunca pisaram numa sala de aula para ensinar, quer dizer não existe uma lógica nisso. Você tem que passar, nem que seja um pouquinho dentro da escola para entrar na realidade. Como você vai fazer esse movimento de cima para baixo, da universidade para a escola. Nesse concurso eu tinha 15 minutos para dar minha aula e olha o que é interessante como é que você faz um concurso para professor de educação básica pedindo elementos da universidade e você tinha que dar uma aula, na minha temática eu tinha que falar de todas as concepções da educação em 15 minutos. A universidade contribui na formação que a gente teve, deveria ser uma formação melhor, os professores deveriam ser mais valorizados, porque eu tive professores que foram substituídos por mais de 10 anos e isso é absurdo, faz muito tempo que o governo não faz um concurso para professor efetivo. Isso é absurdo porque uma sala dessas tem 40, 60 alunos, tem disciplinas que eu não tive na minha graduação, por exemplo a pedagogia de Paulo Freire. Ele é reconhecido internacionalmente e como é que aqui não tem essa disciplina. Tem agora porque a professora Margarete colocou quando estava saindo. Mas eu li Paulo Freire sem ter a discussão com outra pessoa, então é assim importante que se pense nisso. Eu acho que a universidade é ótima mas pode melhorar.

Doutorando

Quais foram as carências de formação por você identificadas início da sua experiência como docente?

Entrevistada

A minha experiência dentro da profissão, começou na universidade e eu senti a necessidade muito grande das disciplinas filosóficas para trabalhar com os alunos porque eu não me contentava em passar apenas os conteúdos que eram postos para mim porque eu ia ser cobrado no final sobre a aprendizagem desses alunos. Eles diziam que eu tinha que focar mais na leitura, na escrita e na matemática, e eu não achava que era muito por aí que a gente tinha que discutir as outras áreas, só que quando eu entrei tava indo para o 5º trimestre e eu tava tendo língua portuguesa 1, matemática 1, história e geografia porque o currículo não faz a separação história geografia e isso é absurdo porque a história tem o espaço dela e a geografia o espaço dela. Elas precisam ser estudadas na particularidade, eu lembro que isso me incomodou muito. Os meus colegas de turma não tiveram o aprofundamento nessas áreas. Quando terminei o meu estágio que eu trabalhava com a adaptação de jovens e adultos, eu fui trabalhar com a precarização da formação docente. Como é que você pega uma pedagoga que só pode ensinar os alunos iniciais e alfabetização e fazer esse movimento. Porque a universidade não me dava mecanismos de desenvolver isso. Quando você entra na universidade, isso é cientificamente comprovada, quando você começa a se apropriar de um determinado assunto, e aquilo que se apropriou lá atrás é guardado. Por exemplo de disserem me diga a fórmula do sódio, pode ser que eu saiba responder e pode ser que eu não saiba. A gente não tinha essa disciplina. Tudo foi muito básico. Quando trabalhei com AEJA eu queria ter um aprofundamento maior. Mas foi muito rasteiro e eu não culpo os professores porque o currículo não permitia, o currículo da gente foi desfasado, enquanto que os pessoais dos anos anteriores tinha todas as disciplinas de introdução e isso prejudicou muito e não só a mim mas a muitos que foram para a sala de aula. A gente tinha um período que era de uma semana de seminário de introdução ao curso, e esse seminário deveria ser semestralmente porque as coisas vão se modificando. Muitos que entram no curso de pedagogia não entram com vontade de ficar. O curso da UFC entra 40 alunos e se formam 8, a mesma realidade da física. Aqui muitas pessoas não se formam com a sua turma porque as pessoas não entram com

motivação. E essa realidade não é só no Brasil, é uma realidade da América Latina e África também. Eu vejo que foram colonizados acontece isso. Que mais auxiliou o meu trabalho foi os estudos que fiz para além do que era proposto. Os professores aqui têm uma vontade muito grande que agente se apropria ao máximo apesar de não ter tempo suficiente e aí era passar muitas leituras complementares me auxiliou muito. Eu lia determinado autor e eu pensava no que ele estava dizendo. Então fazendo isso me ajudou de mais, as vezes um professor não imagina a importância que ele tem na vida de um aluno. A minha colega fez uma entrevista com vários alunos e disseram que não gostavam da professora Marina e ela teve que mostrar a professora. Mas no peso eles reconheciam a importância que ela teve, o modo como ela apresentou algo que era difícil de se imaginar e que os alunos colocasse em prática.

Outra professora muito importante foi a que eu tive na pós-graduação. Quando entrei na disciplina dela, pouco tempo ela teve que sair. Esse modo como ela se coloca, que agente deveria trabalhar na sala de aula.

A minha turma de graduação é muito unida, mas é uma turma que está desmotivada. Vou contextualizar: e não sabia que iria passar no mestrado e me inscreve na especialização e aí eu fui aluna dela na especialização e a turma muito desmotivada e aí chega a professora Lucena, na sala a gente usa agenda quadrada, mas era importante essas coisas de fazer uma leitura da realidade, e esses professores dentro da questão didática contribuíram bastante, mas os demais professores também contribuíram pela postura que assumiam na sala de aula. Eu acho muito bacana o professor que consegue dominar aquele espaço da sala de aula. Tem um professor que admiro profundamente que é o professor Valdemar Coelho Gomes, ele é professor na UFC, é professor da graduação, ele é professor da pós-graduação e estou a fazer o estágio da docência com ele e acho o máximo as aulas dele, porque ele trabalha com assuntos muito pesados, muito carregados, mas ele consegue envolver todos os alunos, e os alunos dele que deveriam ser da pedagogia, são da música, do direito, que vêm só pra assistir as aulas dele, o pessoal da matemática que puxa a disciplina como complementar porque sentem essa necessidade.

Dá pra ver que na matemática, na física, na química, na biologia os professores da pedagogia têm que fazer esse movimento de ir para esses cursos porque não têm professores nesses cursos que possam responder aquilo que estão sendo pedidos. Dai eu vejo esses professores que tem esse domínio me fazem querer saber a ser assim, então eu acho que isso é uma grande contribuição.

Doutorando

Fale sobre os saberes da docência, especificando os que você levou para o seu curso de formação inicial e os acrescentados ao concluir o seu a sua qualificação profissional.

Entrevistada

Eu acho que durante a nossa conversa eu tentei um pouco como esses saberes docentes contribuíram na minha formação. Eu tento fazer uma leitura do professor que eu quero ser e do professor que eu não quer ser. A minha mãe é professora e aprendi muito com ela porque a visão que eu tinha dela é que era muito dura. Uma vez eu cheguei para ela e disse assim: mãe as vezes eu estou falando com a senhora e escuto a senhora a dar uns gritos e eu não sei como os alunos da senhora gostam tanto de você. Porque é assim para você ter ideia, os pais brigam para que os filhos estudem na turma da minha mãe. Agora ela foi promovida, é coordenadora agora, porque em peso os professores queriam que fosse ela a assumir a coordenação, porque acho que ela é extremamente competente, ela sabe lidar com os alunos e com os pais deles.

A docente em si não se restringe só na sala, ele tem que saber conversar com a família. A família é que vai dar continuidade do que ele fez na escola. As vezes os pais jogam as

crianças e os adolescentes para a escola, para que a escola resolva os problemas e não funciona assim.

Costumo dizer assim: - Mãe, esses alunos gostam tanto da senhora e a senhora briga tanto com eles.

Ela disse: - Estéfane, eu trato eu trato eles melhor do que eu trato você e todas as vezes que eu brigo com eles não é em vão. Brigo porque quero o bem deles e não quero que eles façam o mesmo movimento que muitos ali fizeram.

Ela ensina numa escola também em comunidade de fortaleza e assim é um lugar onde a trilha sonora é o tiro. E os alunos chegam nela e diz assim o meu pai é traficante, e la perto de casa teve tiro, achei tão legal. Isso que eu via com a minha mãe e ela diz assim: olha eu brigo com eles porque quero o bem deles, querendo ou não o professor tem muito isso de ser paternal, até na graduação muitos professores são paternais.

Eu quero ser uma professora que saiba ser querida pelos seus alunos, não pelo facto de ser boa demais. A bondade é algo que anda sobre dois caminhos: você ser bom, muitas vezes não quer dizer você dar um sim e as vezes você tem que ser duro e ter que jogar a realidade para aquela pessoa. O bom professor além de saber expressar, ele tem que saber dizer o não, ele tem que saber jogar a realidade e fazer encará-la da melhor forma possível.

Muitas vezes eu dizia assim esse professor me deu 10, mas não, eu é que me dei 10. Porque se eu tirei aquele 10 é porque eu me esforcei, eu fiz um movimento. Quando eu tirava nota baixa o professor dizia: não fui eu que lhe dei essa nota baixa não, foi você. E esse saber está aí. eu vejo que o saber docente é você saber ser professor, tem em vista isso, os saberes que eu levei pra mim foi justamente eu não cometer os erros que eu via alguns professores cometendo. Muitos se achavam os donos dos saberes, e quando a gente ia puxar as frentes para discutir, alguns professores não admitiam jamais. Muitas vezes encaram isso como uma ferida. É como se a gente tivesse ferindo o ego deles. Alguns diziam: olha eu sou professor e eu estou aqui porque sei mais do que você, e isso foi uma coisa que levei para mim. Eu acho que quando eu apropriado de um professor que não quero ser, eu já vou estar sendo o professor que eu quero ser.

Quando você vai ensinar e acho o máximo. Sempre gostei de ensinar e queria fazer engenharia, mas eu achava que não podia ensinar tudo o que eu queria ensinar. A minha escolha foi pela pedagogia. Passei pela química, desisti, passei pela fisioterapia, desisti, porque eu quis ficar na pedagogia.

Uma vez eu estava ensinando e um aluno disse: - essa forma que você ta ensinando eu não estou entendendo e aí lembrei de alguns professores da Universidade que eles so faltavam mastigar o conteúdo para você e passar até que você entenda e aí eu tentava sempre fazer isso, principalmente quando eu ia dar aulas de disciplinas exatas. Até na educação de jovens e adultos as vezes eles não compreendiam um determinado calculo e aí eu tentava fazer os movimentos de sempre tentar ouvir os alunos. Tentava fazer um mecanismo, se você tiver que mastigar o conteúdo para eles, eu mastigaria. Na escola pública o aluno fica no conhecimento rasteiro, existem professores que vieram de uma formação extremamente crítica que ensinam na escola particular e utilizam material tal e trazem para cá. Cansei de ver professores de grandes escolas de fortaleza que traziam materiais dessas grandes escolas. O nível de escola pública é menor e o material é completamente diferente. Então esses professores que tiveram essa formação crítica, não partiam do básico, prender o básico, momentar, para que você possa competir com alunos da escola particular, porque esse aluno não tem culpa de ter nascido onde ele nasceu, mas na universidade pública a maioria dos alunos que entram vêm da escola particular. Na escola pública só querem dar o básico para aquele aluno sair e entrar no mercado de trabalho e pronto.

Doutorando

Caracterize a sua formação inicial e a sua tendência pedagógica, explicitando todos os aspectos que interferiram na constituição, ou não, das competências necessárias para a prática do magistério.

Entrevistada

Inicialmente agradecer pela oportunidade de contribuir isso também me deixa aprendizagem e dizer que comecei a trabalhar como professora na educação básica no ensino fundamental. Até então professora leiga. Eu não tinha como formação ensino medio. Na época tinha concluído o ensino medio na modalidade normal, depois comecei a estudar o científico, já pensando em fazer o vestibular, porque na época era vestibular e comecei a ensinar.

Meu ingresso na docência deu de seguinte forma: que é interessante pontuar essa história como ingressei no magistério para chegar na minha formação. Morava na zona rural do município de Itapiri no estado de Ceará e teve uma reunião e o meu irmão mais novo já estudava na escola onde eu estudei e aí teve a reunião e estava faltando professores. A professora dele entrava em licença de maternidade e aí durante a reunião disseram que eu já estava bem adiantada nos estudos e que eu poderia substituir a professora que entrava em licença. Na época eu terminava o ensino medio, e já tinha saído da zona rural. E fizeram convite, ingressei como professora substituta. Não foi uma experiencia muito boa, tive muita dificuldade quando entrei na sala de aula fui com propósito e me deparei com outra realidade, mas essa experiência foi muito positiva porque me fez decidir a profissão. Então eu tive a certeza de que eu queria fazer pedagogia porque eu entendia naquela época que pedagogia era como se fosse me preparar e me ensinar como deveria conduzir meu trabalho na sala de aula. Então eu me entendia assim e aí eu fiz vestibular para pedagogia. Na primeira vez que eu tentei deu certo, passei na UECE e comecei a formação em meio a muita dificuldade. Estudava e trabalhava e continuei nessa escola, terminou a licença e eu continuei como professora temporária e aí veio a surpresa, a minha formação inicial eu digo que foi uma formação muito boa. Assim hoje eu compreendo mais ainda, eu tive bons professores. A princípio quebrou o mito porque eu fui com a concepção muito tradicional, achava que a gente tinha que ter tudo bem direitinho no caderno e tinha de aprender daquele modo bem tradicional, que o menino não podia falar, então trabalhava muito de forma ainda de forma muito engessada. Tinha que ser a base da receita e a graduação ela me foi muito útil para mostrar que tinha que ir para outro caminho, levar essas crianças pensar por isso lá eu não recebi uma receita, recebi uma formação que me ajudou a pensar à formação de ser humano, como ser humano e não como eu estava fazendo, então eu posso dizer que o meu curso teve grau de satisfação, e eu classifico-o como uma formação satisfatória, me ajudou a abrir os olhos, a pensar que eu tinha encontrado lá tudo que eu precisei para atuar em sala de aula. A minha graduação e formação inicial me ajudou a decidir na profissão.

Na época cheguei a fazer o concurso para a educação, me efetivei e segui para o curso de saúde e passei em primeiro lugar. E na época eu fiquei muito indecisa se fico na educação ou se vou para saúde, porque a saúde pagava melhor como sempre, mas eu continuei, abri a mão de concurso de saúde, foi a melhor decisão porque eu consegui fazer a carreira na educação e dessa escola que eu me alfabetizei e fiz toda a educação básica, e eu voltei como professora, que foi a escola de ensino Fundamental Coronel Lopes na Zona Rural então eu me destaquei com o projeto de alfabetização de crianças.

Peguei uma turma de segundo ano que foi a minha primeira turma, fora a substituição que comecei como professora substituta, e as crianças não sabiam ler e ao final do ano essas crianças que eram 19 já liam cantando.

A OME me convidou para ir trabalhar no setor da educação por conta desse projeto e aí começou a minha carreira na educação e lá eu consegui passar por todos os sectores que foi onde eu trabalhei com SIEM que é o Sistema de Informação da Educação Municipal, trabalhei

com coordenação pedagógica, eu fui coordenadora de qualidade e por aí, eu fui formadora também.

A época, na década de 90 não tiveram muitos projetos, foi a época de reforma e então eu contribuí também. Quando foram implantar o líquidade, vinha um formador de cada município aqui para Fortaleza, a gente recebia essa formação e a gente voltava para trabalhar com os professores lá no município, então eu também contribuí nessa época e tudo partiu da minha formação inicial. Se eu não tivesse a coragem de ter arregaçado as mangas e ter abraçado a formação inicial eu continuava legá lá na zona rural e eu teria vivenciado as experiências que eu vivenciei fazendo carreira.

A primeira vez que eu fiquei como secretária da educação não foi uma indicação política, foi a equipe lá em Itapissuma. A secretária teve um problema serio de saúde, foi afastada de formação muito brusca, rapidamente sai amanhã e o prefeito reuniu toda a equipa da educação no auditório e perguntou: quem tem a condição de assumir a secretária e os colegas me apontaram e isso me aceitei à condição, de eles me ajudassem e eu comecei perguntando o que estava certo e o que a gente precisava melhorar. E eles me ajudaram a construir o espaço. E foi assim minha vida.

Doutorando

De maneira relaciona o que aprendeu no Curso de Pedagogia com a sua a sua vida profissional e a prática pedagógica desenvolvida nela. Considera que as aprendizagens nele adquiridas, contribuiram para o exercício da sua profissão?

Entrevistada

Ok. Durante a graduação eu vivenciei uma experiência enriquecedora. Nós tínhamos projetos de minicurso e nos íamos para os distritos e desenvolver esses minicursos nas áreas de relações humanas, pedagogia. Eram minicursos nas áreas sociais, tinha varias temáticas. Essa base me enriqueceu para fazer pedagogia, então eu comecei a experimentar essa formação pedagógica ainda nessa vivencia e então eu descobri algumas práticas e então eu comecei a pensar sobre o que eu fazia, sobre como eu aprendia com esses grupos, nós trabalhávamos em comunidades e eu comecei a perceber que era uma formação diferente de ensino básico. No ensino fundamental eu trabalhava com crianças e essa prática era muito bom. Eu trabalhava mais com formação de líderes e então eram pessoas que contribuía, participavam, pessoas de movimento, pessoas articuladas e isto me deu embasamento para o novo olhar para a minha prática pedagógica e hoje eu busco aprender e refletir constantemente sobre o que eu faço, então se eu for convidada a ministrar uma disciplina hoje estarei pronta. No ensino superior por exemplo recentemente o IDJ me pediu contributo de duas disciplinas, a Gestão, à primeira vez que eu contribuí foi de uma forma e à segunda já fui completamente diferente até a atividade de avaliação, então é buscar melhorar os saberes pedagógicos com a turma que a gente vai desenvolvendo e isso vai melhorando, aperfeiçoando a nossa caminhada pedagógica e não tem como separar a formação da atuação pedagógica. A gente vai encontrando novas pessoas. Cada pessoa tem uma história de vida, cada pessoa tem uma atuação e experiencias. Então sem dúvida a contribuição pedagógica da minha graduação me ajudou bastante para a prática pedagógica que eu desempenho atualmente. É uma prática refletida. Inicialmente no curso de pedagogia tínhamos bons professores, e realmente marcaram a minha formação, e a pensar, que me motivaram a ler bons livros, nos trabalhos teóricos e clássicos da formação. A gente lia Piaget, Russo e com essa fundamentação teórica à formação que esses projetos de minicurso das oficinas não eram nossos, era projeto dos professores formadores da graduação, então esses professores me levavam a experimentar. Era como se fosse um estagio, era algo a mais alem do estagio, então era formações que baseava muito nas ideias de Paulo Freire, então a gente ia muito com esse ideal para o campo, para as comunidades e experimentar as

vivências pedagógicas na prática, como é que se dá o tudo que a gente estudou, como é que se processa.

Doutorando

Quais foram as carências de formação por você identificadas início da sua experiência como docente?

Entrevistada

Eu posso apontar como uma das carências que para mim deixou muito a desejar, foi o estágio, por incrível que pareça destaca-se a experiência dos minicursos, das oficinas, eu aprendi mais nas vivências mais significativas que o próprio estágio. O estágio foi muito deficitário, ele aconteceu de forma muito improvisado. A gente não tinha acompanhado, não tínhamos orientação de como fazer um projeto, teve também a dificuldade das escolas nos receberem. Na prática terminamos fazendo um relatório como se a gente tivesse feito o estágio. Então essa situação não nos deixa nos aprender, com certeza que eu teria vivenciado práticas que teria me ajudado a amadurecer finalmente então eu me coloco como muito deficiente na minha formação, o estágio. E no começo da minha vida profissional, eu comecei como professora substituta, apontada por uma comunidade numa reunião de pais, depois continuei como professora contratada temporariamente e em seguida fiz o concurso e aí fiz carreira. Eu lembro quando eu regressei foi muito difícil o primeiro dia de aula, as crianças muito acostumadas à outra professora e eu muito novinha não tinha esse amadurecimento, eu acho que até o fim do trato mesmo, não tinha saberes da didática, eu estava ali porque queria trabalhar e tinha o apoio dos pais. O trabalho foi a graduação, foi porque eu me sentia apoiada, eu não sei se no primeiro momento encontrei esse alento mas na minha cabeça eu dizia: não vou melhorar, eu vou aprender como lidar com essas crianças. Então foi quando eu ingressei no magistério e quis logo caminhar para graduação porque eu entendia que a graduação iria me ajudar no trabalho com aquelas crianças, depois descobri que não era o que eu estava buscando. Na época achava que lá ia receber até as tarefas de trabalhar com crianças, então deparei com a formação completamente diferente do que eu idealizei, mas ao mesmo tempo descobri que aquilo ali me ajudaria a pensar no que iria construir com as crianças na sala de aula.

Doutorando

Fale sobre os saberes da docência, especificando os que você levou para o seu curso de formação inicial e os acrescentados ao concluir o seu a sua qualificação profissional.

Entrevistada

Então é assim os saberes da docência na minha formação inicial eu posso dizer que eu comecei a docência como zero. Eu não sabia nem o que era isso e depois eu comecei a descobrir que os saberes da docência existia. Você vai se fazendo professor no dia-a-dia e vai adquirindo a capacidade. Trabalhei um determinado conteúdo com crianças e não foi bem assimilado então vou pensando e vou estudando e pesquisando como fazer para que as crianças internalizem e articulem bem. Se trabalho numa disciplina gostaria de ser útil. A gente busca pesquisando e também na sala de aula, tanto eu aprendo como também contribuo para mudar, e esses saberes à concepção que eu tenho é que vão avançando e se alargando a medida que eu leio teóricos que pesquisa essa questão e que eu pratico, a minha atuação nesses saberes. A minha prática hoje é diferente de quando comecei e isso não foi a toa. Tem fortalecido esses conhecimentos ao longo da docência.

Levei um saber muito limitado e muito fechado para o curso, onde eu achava que tudo tinha que ser muito tradicional, às atividades, à forma de ser, à forma de agir com os estudantes. E o curso de pedagogia me levou a pensar com outra lógica. Com esses saberes tradicionais tu não

chegas a lugar nenhum, tu não vai desenvolver aprendizagem dos formandos, mas pela via da conquista sem negar os conteúdos aos educandos. É com conteúdo que se emancipa as pessoas, mas trabalhando de uma forma mais dinâmica, mais criativa, menos pesada. Mais eu vou usar a expressão do diálogo e levar os meninos a pensar, a produzir, isto foi uma outra logica que a formação me ajudou.

Só para acrescentar é assim dizer que sou muito feliz da profissão que escolhi, trabalhar com pessoas, trabalhar com formação humana é algo encantador e também dize que a minha formação ela é mais enriquecida porque eu conto hoje historia de vida de outras pessoas que nessa caminhada como professora de educação básica, professora formadora, eu ouvi muitas histórias de vida, desde a infância, como é que era com os meus vizinhos como é que eu fui criada no seio familiar, que instituições eu participei, como era essa formação, que conceção tinha a formação que recebi. Tudo isso não pode ser desassociado do que eu faço hoje, então eu ensino um pouco da história de vida da CLE, eu ensino um pouco da minha infância, um pouco da minha formação, eu ensino um pouco do que aprendi com outras pessoas que já cruzaram a minha vida e que contribuíram e tanto com suas histórias de vida, então esse processo que a gente vai se fazendo pessoa humana e contribuidora.

1. PROTOCOLO DAS ENTREVISTAS DE CABO VERDE

LEONEZA – CV

Doutorando

Caracterize a sua formação inicial e a sua tendência pedagógica, explicitando todos os aspectos que interferiram na constituição, ou não, das competências necessárias para a prática do magistério.

Entrevistada

A formação pressupõe um conjunto de conhecimentos relativos a uma determinada área científica, penso que para trabalhar minimamente de acordo com os parâmetros da educação qualquer docente deve ter esse conjunto de requisitos a priori de modo a responder cabalmente as exigências da docência.

Contudo a formação inicial dos professores tem sido concebida como uma qualificação ou preparação profissional do indivíduo de modo a permitir-lhe o exercício da sua função com mais eficiência e eficácia dando respostas pontuais e positivas às exigências da sociedade.

Como se sabe as sociedades atuais estão evoluindo, nesta ótica o professor deve estar capacitado para diante dessas transformações saber apoiar, orientar, instalar nos alunos competências que lhes permitam resolver os problemas que possam surgir no seu dia-a-dia tanto localmente como de uma forma global de modo a torna-los aptos para competir no mundo em que vivem.

Os aspetos importantes da minha qualificação profissional, está assente em criar domínios para atuar em várias vertentes do saber, criar sensibilidade para procurar ou pesquisar no sentido de criar mais conhecimentos com o qual lhe serve de pré-requisitos para trabalhar – Saber ultrapassar possíveis constrangimento que possam surgir no decorrer do seu exercício e estar em constante atualização dos conhecimentos cognitivos. Também gostaria de frisar que foi extremamente importante para mim a vertente pedagógico-didática.

Preparação com nível de conhecimentos superiores que me permitiu ficar com o meu papel, acreditando que a educação é um caminho para a transformação social, isto é, a educação é muito mais do que o simples ato de ensinar, portanto espera-se de mim uma pessoa qualificada e capaz de preparar futuros cidadãos, que possam enfrentar qualquer desafio que a sociedade lhes impõe.

É de realçar que é de extrema importância que o professor tenha uma qualificação profissional de modo a estar melhor preparado para atuar, facilita-lhe também a forma de transmitir os conhecimentos ou de orientar os alunos para o mesmo bem como ganha muito o aluno com a qualificação em geral.

Portanto é de realçar que os próprios governos devem zelar para que isso aconteça visto que quem ganha é o próprio país, com pessoas mais capacitadas, homens melhores preparados e deem o seu contributo para o desenvolvimento do país.

A formação proporciona ao professor uma ampla gama de conhecimentos teóricos e práticos que leva a construção de uma base sólida para atuar sem descorar que também que possui uma formação humana a nível das suas atuações que pode partilhá-la no sentido de gerar novos conhecimentos e saberes.

A formação para além de nos fazer adquirir mais conhecimentos permite-nos uma autorrealização pessoal, trabalha-se com mais afinco tornando o momento de aprendizagem mais clara e interessante para o aluno, baseando nas aulas mais criativas tornando o ensino centrado nos alunos, proporcionando-lhes condições para o seu desenvolvimento integral.

De facto durante a formação o professor é preparado de forma integral, no seu todo, para poder responder as demandas do país, não é por acaso que o professor depois da formação pode ser nomeado em qualquer ilha ou concelho do país, porque parte-se do pressuposto que está capacitado para atuar no seu ramo em qualquer paragem dentro do país.

Portanto este recebe uma formação ampla. NO entanto cabe ao professor atuar de acordo com a realidade de cada ilha, concelho ou escolas, isto é, está ao serviço da educação e a sua forma de atuar depende do meio onde está inserido, com isso demonstra-nos que ele deve ser criativo, pesquisador e responsável, dando provas da sua qualificação em qualquer parte tendo sempre em mente que o conhecimento é a principal fonte do saber., ou seja ser professor hoje requer de nós novas habilidades para este contexto atual e o mundo mais globalizado.

Por outro lado, pode-se perguntar ao professor se está em condições de responder positivamente todos os desafios que encontra no seu dia-a-dia? Claro que não, a nossa formação não nos permite isso. Há casos que surgem muitas vezes que exigem de técnicos especializados na área para o seu combate. Muitos casos destes ficam apenas na responsabilidade do professor que atua de acordo com as suas limitações no qual desempenha às vezes vários papéis de ser professor, médico, policia,

É importante que o professor tenha habilidades para resolver os mais variados problemas que surgem no ambiente escolar e isso recebe-se em partes durante a formação. Na realidade depara com dificuldades que nunca tenha visto durante a formação e é com a prática que vai aprendendo a lidar com tais problemas. Aprende também com colegas professores, o gestor, os pais que participam na vida escolar dos filhos e com os próprios alunos. Com isso quero afirmar que a formação inicial é de extrema importância para o arranque das funções como docente, mas carece de algumas dificuldades.

O professor aprende muito com a prática, ou seja, só praticando que vai aperfeiçoar as suas habilidades demonstrando as competências adquiridas durante a formação inicial associando a realidade da escola onde esta inserida.

Doutorando

De maneira relaciona o que aprendeu no Curso de Pedagogia com a sua a sua vida profissional e a prática pedagógica desenvolvida nela. Considera que as aprendizagens nele adquiridas, contribuíram para o exercício da sua profissão?

Entrevistada

A formação proporciona qualquer individuo de competências que pode usar na sua vida corrente para resolver os problemas com que depara, quer no ambiente familiar,

profissional ou social, contudo no nosso país todo o cidadão tem direito de escolher livremente a sua formação profissional com base nisso acredito que todo o profissional zela pela sua qualificação profissional o que lhe permite atuar com firmeza no exercício da sua função.

Durante a formação inicial o docente procura estar capacitado de forma integral, isto é, contribuir para a promoção humana, moral, social, cultural e económica de si mesma. A formação também promove o aperfeiçoamento ou desenvolvimento de valores como o espírito de tolerância, solidariedade, responsabilidade participação ativa na sua atividade profissional aquilo que é de crucial importância para o exercício da docência principalmente no mundo em que vivemos onde precisamos estimular os alunos para exercerem cabalmente os seus deveres.

É claro que as aprendizagens adquiridas durante a formação inicial contribuem muito para o exercício da minha profissão visto que aproveito principalmente a vertente didático-pedagógica da qual mais necessitamos para o exercício da função partindo do pressuposto que os conhecimentos científicos são os mais fáceis de serem adquiridos pelos docentes.

Contudo para o desenvolvimento das habilidades em docência o professor deve estar capacitado para refletir sobre as suas práticas, deve também lutar pela melhoria da qualidade educativa. Isto requer uma boa qualidade da prática pedagógica que pode ser entendida como um trabalho árduo de passar ou transmitir os conhecimentos ou saberes específicos de uma determinada área.

Congratulo com a posição do autor CORRÃO, 2002 (cit in copa.BTS-36-3ª) no qual realça que “O compromisso da educação profissional é essencialmente com o desenvolvimento de competências profissionais, com o crescente grau de autonomia intelectual, em condições de dar respostas adequadas aos novos desafios da vida profissional. Esse é o grande desafio de qualquer escola.” Acrescento ainda que para além de ser o grande desafio das escolas é em particular o desafio de qualquer professor que tem a consciência de que deve fazer um trabalho de qualidade que espelha a sua boa imagem e a imagem da escola onde esta inserida.

Assim sendo o professor deve agir de forma integral na capacitação dos seus educandos ao transmitir-lhes informações necessárias formação tanto académica como humana.

Hoje em dia o professor procura motivar o aluno para a participação nas atividades tanto letivas como as não letivas usando a sua criatividade e demonstrando-lhes o valor da responsabilidade por cada pequeno ato ou gesto de amizade e solidariedade para com os outros.

O professor faz tudo isto de acordo com os recursos disponíveis até para facilitar a transmissão de conhecimentos aos educandos tentando orientá-los da melhor forma possível com o intuito de assimilar mais fácil os conteúdos.

Através da sua prática influencia muitas vezes positivamente os alunos, visto que principalmente as crianças na faixa etária do pré-escolar ao ensino básico imitam o professor, isto é, os toma como um modelo a ser seguido, portanto há mais uma razão para o professor estar constantemente atualizado contribuindo assim para a ampliação das competências dos alunos.

Dado ao cenário atual em que vivemos há uma necessidade premente do professor possuir um amplo conhecimento científico, um vasto domínio da pedagogia e formação humana sendo ele um ator ativo da sua própria autoformação tornando como um pesquisador de orientar e instalar nos alunos competências que lhes proporcionarão o desenvolvimento total.

Doutorando

Quais foram as carências de formação por você identificadas início da sua experiência como docente?

Entrevistada

É claro que ao iniciar qualquer atividade pela primeira vez encontra-se algumas dificuldades e foi isso mesmo que aconteceu comigo. Foram momentos de alguma inquietação e preocupação em procurar descobrir se estou a atuar da melhor forma possível, visto que comecei sem nenhuma experiência. Considerava a aprendizagem como algo que acontecia no momento por isso preocupava-me muito quando fazia a avaliação no final da aula e descobrir que algo não correu bem, isso tirava-me do sério mesmo porque considerava que da explicação dada todos conseguiriam reter a matéria.

Mas tudo veio a aliviar graças ao grande apoio que tive das professoras com quem teve a oportunidade de trabalhar que são solidárias e colaborativas. Até hoje ainda me lembro do meu primeiro dia no qual fui recebida pelo gestor e uma professora do pólo que me deram algumas orientações com os alunos na turma.

Dada a essa situação senti-me mais à vontade na escola e expunha sempre as dúvidas quando tiver. Recebi conselhos dos colegas sobre a forma de atuar perante o comportamento de alguns alunos e comecei a perceber que a aprendizagem ela é contínua, mas depende de aluno para aluno, de meio para meio e situação para situação. Portanto recebi um enorme apoio dos colegas professores que alguns ainda hoje debatemos questões de caráter pedagógico-didática.

Doutorando

Fale sobre os saberes da docência, especificando os que você levou para o seu curso de formação inicial e os acrescentados ao concluir o seu a sua qualificação profissional.

Entrevistada

Na docência destaca-se alguns saberes como o saber, saber, o saber fazer, o saber ser...Qualquer docente deve zelar para a qualificação em si mesmo desses saberes que são fundamentais porque a sociedade o vê com os olhos do saber completo, isto é, quem é, como age, o que faz e como faz e isto influencia nos seus educandos direta ou indiretamente. O primeiro saber supracitado está intimamente relacionado com as características pessoais que contribuem para a qualidade das interações humanas. O segundo se retrata das habilidades em colocar algo em prática ou seja a ação mas no entanto precisa-se de conhecimentos para poder agir. O último se assemelha a noção de competência, a capacidade de mobilizar os conhecimentos, as habilidades e as atitudes para exercer qualquer função. É necessário conhecer os vários saberes existentes e compreendê-los no sentido de agir de acordo com os parâmetros dos mesmos e a partir daí construir e reconstruir novos saberes.

O saber do professor é um saber social embora depende do professor e da sua forma de agir individual e na prática. Ele age e interage com o aluno, com a turma ou os colegas desta forma nota-se que esta sempre a interagir num grupo e isso leva-nos a afirmar que é um saber social. Essas ações acontecem num espaço e num período de tempo que para o profissional é importante visto que ajuda-o a atuar de acordo com o tempo e o espaço onde esta inserido ou seja atuando tendo em conta as mudanças que acontecem nesse mundo globalizado.

Os saberes e a prática pedagógica são indissociáveis porque para a mobilização dos saberes precisamos da prática pedagógica e esta gira em torno dos saberes.

O professor deve apropriar-se os 3 saberes existentes em torno de si e colocar na prática aquilo que melhor adequa a realidade onde trabalha. O professor tem um papel de mediador, imitador e criativo. Deve associar esses papéis de modo a desempenhar a sua função. Não deve apenas seguir a risca os documentos e demonstrar capacitado em desempenhar tal tarefa.

Muitas devem ser capazes de adaptar os recursos e materiais disponíveis às condições concretas em que se encontra. Para ficar o mais completo deve ser aquele que zela pela melhor forma de solucionar os problemas elevando assim o nível de atenção e aprendizagem dos educandos.

Para concluir levamos alguns saberes para a formação principalmente científica e durante a formação ampliamos os nossos conhecimentos. Na vertente didático-pedagógico são facultados alguns recursos para a execução da nossa função, mas são insuficientes, porque as disciplinas pedagógicas são ministradas num período de tempo muito curto o que não facilita à discussão de pontos pertinentes a prática. Contudo no final da formação saímos com maiores conhecimentos e mais capacitados para dar respostas às reais exigências da sociedade que está cada vez mais exigente precisando de nós com mais diálogo, mais responsabilidade, mais justiça, solidariedade e respeito.

LUISA – CV

Doutorando

Caracterize a sua formação inicial e a sua tendência pedagógica, explicitando todos os aspectos que interferiram na constituição, ou não, das competências necessárias para a prática do magistério.

Entrevistada

A formação de professores corresponde a um pilar fundamental para a sustentabilidade da prática docente, pois, permite ao professor adquirir conhecimentos pedagógicos, científicos e didáticos, que lhe proporciona uma prática consciente e de qualidade.

A minha formação inicial foi importante, na medida em que me levou a reconhecer os erros cometidos durante a minha docência, onde exercia sem formação. Com ela, passei a pôr em prática os conhecimentos didáticos e pedagógicos, que antes eram deficitárias. Também me fortaleci nos conhecimentos científicos a ponto de ter resultados satisfatórios, através da melhoria das aprendizagens dos meus educandos. Isso me permitiu concluir que eu deveria me formar primeiro e só depois exercitar a docência, pois a minha qualificação profissional me apetrechou de conhecimentos pedagógicos, didáticos, científicos e sobretudo certos métodos e habilidades para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem.

Ainda a minha formação inicial me trouxe vários aspectos importantes, como por exemplo, exercitar a prática pedagógica em todas as classes do Ensino Básico Integrado, com discentes de realidades diversas, ministrando aulas em diferentes conteúdos e nas mais diversas áreas curriculares do ensino básico, uma vez que, fomos submetidos a um estágio pedagógico, avaliado pelos alunos, pelos orientadores e pelos metodólogos, que podia ser ainda mais útil se o tempo de atuação (estágios) fossem maiores.

Realmente, foi um momento mais alto da minha formação, e de muita aprendizagem, pois foi ali que aprendi a trabalhar de verdade, uma vez que, após cada atuação refletíamos sobre os nossos desempenhos, como futuros docentes. Recebíamos críticas, recomendações e sugestões de melhorias, com o intuito de ter uma melhor formação possível, e isso mesmo veio a me servir após a minha formação.

Devo acrescentar antes de mais que, antes da minha formação inicial trabalhei durante dois anos sem nenhuma qualificação profissional. Após a minha formação inicial até os dias de hoje, houve melhorias na minha prática profissional como professor e, consequentemente melhoria na qualidade da aprendizagem dos meus alunos.

Posso afirmar que a nossa escola de formação de professores tem vindo a preparar os docentes para o exercício das suas funções, e consequentemente responder as necessidades

dos aprendentes, através de melhoramento do processo ensino aprendizagem, com vista a competirem num mundo globalizado e preparar as crianças e jovens para a vida.

Considerando a realidade geográfica do nosso país, isto é com comunidades isoladas e a residirem distantes das escolas, ainda hoje existem crianças e jovens, cujos meios são desfavorecidos e têm que deslocar quilômetros a pé para irem às aulas. Mesmo nessas escolas todo o processo ensino aprendizagem, muitas vezes carece de meios técnicos, materiais e até em certos casos humanos, pelo que, a formação inicial se tornou algo muito importante, proporcionando aos descendentes de todas as localidades do país uma igualdade de oportunidade de acesso à educação com mais qualidade, com profissionais melhor qualificados para exercerem as suas funções em diferentes contextos ou realidades, o que fez diminuir a taxa das desistências, reprovações e do abandono escolar.

Hoje, através da formação inicial, temos profissionais do ensino motivados a percorrer vales e montanhas, proporcionando aos mais desfavorecidos um ensino de qualidade, de modo a serem instruídos de igual modo com os demais alunos, o que realço mais uma vez é graça à formação inicial, proporcionada pelo Instituto. Eu por exemplo já exerci em comunidades encravadas, onde tinha que percorrer muitos quilômetros a pé para trabalhar. Sentia na altura motivada, uma vez que, por um lado, eu estava a proporcionar àqueles alunos a oportunidade de terem um profissional qualificado, mas também, porque eu sentia que eu estava a permiti-los a ter aquilo que eu não tive.

Entretanto, tendo a formação inicial já é uma mais valia, mas o ser humano em geral e, sobretudo o professor precisa estar sempre atualizado no mundo de conhecimento, e neste caso, se desafia as escolas de formação a proporcionarem ofertas formativas, cada vez melhor, para a capacitação dos professores com qualidade e sustentabilidade, de modo a responderem as necessidades e os desafios da atualidade, pois verifica-se uma grande procura dos decentes em melhorarem as suas qualificações profissionais, apostando em muitos cursos de formação superior, especializações, entre outros.

Doutorando

De maneira relaciona o que aprendeu no Curso de Pedagogia com a sua a sua vida profissional e a prática pedagógica desenvolvida nela. Considera que as aprendizagens nele adquiridas, contribuíram para o exercício da sua profissão?

Entrevistada

Antes de mais devo dizer que a formação inicial veio responder às exigências estipuladas na Constituição da Republica cabo-verdiana, ao defender a melhoria na qualidade de ensino e aprendizagem. Ainda a Carta Magna da Nação traz alguns princípios fundamentais como, por exemplo, promover a educação, a investigação científica e tecnológica, o conhecimento e a utilização de novas tecnologias, bem como o desenvolvimento cultural da sociedade cabo-verdiana.

Para que isso aconteça é necessário qualificar os professores para a prática do magistério, o que quanto a mim nossa escola de formação de professores veio responder, oportunizando a todos os docentes a terem uma qualificação profissional que lhes garantam um aperfeiçoamento do conhecimento científico, pedagógico, para dar respostas às exigências do país e aos desafios da atualidade.

Considero que as aprendizagens adquiridas durante a minha formação abriu os meus horizontes a nível pedagógico e científico, para lidar com crianças e jovens de diferentes níveis de ensino/aprendizagens, em diferentes contextos, através de apropriação de conhecimentos importantes para o exercício da docência.

Na minha formação inicial tivemos dois momentos, ambos importantes para a qualificação de qualquer professor, sendo o primeiro correspondente ao momento onde tivemos as aprendizagens teóricas dos conteúdos das diferentes áreas curriculares e em vários

domínios de conhecimento. O outro, que considero importante para apropriação de saberes para o exercício da docência foi o momento da prática pedagógica. A prática pedagógica foi desenvolvida em três fases:

A primeira fase correspondeu ao momento em que elaborávamos planos de aula e simulávamos aula, na sala, na presença de todos os colegas e dos professores. Este momento foi de muita aprendizagem, sem por isso importante, uma vez que, após a cada simulação, refletíamos sobre a aula simulada, onde recebíamos subsídios, correções e, sobretudo repensamos na prática que posteriormente será desenvolvida com os alunos nas salas regulares de ensino.

Digo que esse momento foi importante na minha qualificação, como profissional de ensino, pois esse momento nos oportunizou refletir sobre o que é ser docente, preparando-nos tecnicamente para lidarmos com as mais possíveis situações que possam vir a o correr no exercício do magistério.

A segunda fase correspondia ao momento de assistências às aulas em diferentes Polos educativos, em diferentes classes e nas mais diferentes áreas do currículo do ensino básico. Foi outro momento importante e de muita aprendizagem, onde observávamos a prática daqueles que são nossos orientadores, como também refletir sobre o que é ser docente, sobre a prática docente, sobre a relação teoria e prática, entre muitas outras aprendizagens realizadas nessa fase.

A terceira e última fase correspondia ao momento em que ministrávamos aulas nas turmas do Ensino Básico Integrado, onde em grupo, os nossos orientadores e metodólogos nos davam os conteúdos, planejávamos as aulas, preparávamos os recursos para a concretização das aulas e seguidamente atuávamos nas salas do nosso orientador. Tivemos a oportunidade de lecionar em classes diferentes num certo período de tempo, isto é, durante um semestre.

Lembro que o meu grupo era formado por quatro elementos, o que nos permitiu lecionar um total de 15 aulas cada um, na presença dos orientadores (professor da turma), e um metodólogo, que nos ajudavam a crescer cada vez mais e enriquecer os nossos conhecimentos a nível científico, e, sobretudo, a nível didático-pedagógico.

Neste sentido, devo dizer que a prática pedagógica desenvolvida na minha formação inicial deu valiosos contributos para a minha carreira profissional, pois me permitiu apropriar de conhecimentos científicos, didáticos e pedagógicos, que ainda hoje mobilizo para responder as exigências que o exercício da minha profissão exige, pois apenas com as aulas teóricas não me sentia preparada para exercer a docência, pelo que após a prática pedagógica me senti mais habilitada para enfrentar os desafios da sala de aula como professora do Ensino Básico Integrado, me senti cada vez mais sensibilizada para lidar com diferentes situações que possam acontecer dentro de sala de aula, fazendo com que os alunos acreditassem em mim e, sobretudo nas suas próprias capacidades de aprendizagem.

Algo importante que aprendi com a minha prática pedagógica que desenvolvi na minha formação inicial foi a construção da conscientização do erro do professor na orientação e condução das aulas, na mediação pedagógica dos conteúdos, entre outros erros, que muitas vezes culpamos os alunos para justificamos as nossas falhas, porque nem todos alunos aprendem de igual forma e de mesma maneira, a partir das mesmas atividades, pelo que é necessário centrar as aprendizagens à volta dos alunos, e não no professor, com muita relação entre a teoria e a realidade dos alunos, de modo que a aprendizagem sejam significativas para os alunos, pois quem precisa aprender são os alunos.

Portanto, posso afirmar que a prática pedagógica desenvolvida na minha formação inicial me motivou a ser um profissional da educação consciente das incumbências que o exercício da minha profissão me requer, e me motivou a ser um profissional que procura

incansavelmente melhorar e aperfeiçoar as minhas competências e habilidades profissionais, e consequentemente excelências no desempenho das minhas funções.

Doutorando

Quais foram as carências de formação por você identificadas início da sua experiência como docente?

Entrevistada

Para dizer, a minha pretensão à priori não era ser professora. Depois de concluir o ensino secundário, área técnica, nível 3, pretendia fazer o curso de engenharia agrônomo. Porém, por motivos econômicos optei por procurar um rendimento imediato, desempenhando qualquer função em instituições públicas ou privadas, para superar as dificuldades financeiras no momento. Foi nesse sentido que trabalhei como professora sem nenhuma qualificação. Entretanto, para desempenhar a função docente, tinha que prestar um teste de conhecimento, cujos conteúdos a serem avaliados referiam aos conhecimentos das áreas curriculares do Ensino Básico Integrado.

Como é obvio, sem nenhuma formação, no início do exercício da minha profissão deparei com muitas dificuldades, que no momento recebi subsídios, ajudas dos meus colegas, professores do mesmo Polo, sobretudo, dos mais velhos. Assim, me ensinaram a elaborar e a executar um plano de aula, me orientaram a conduzir uma aula, pelo que, eles foram fundamentais nos primeiros dias de aula.

Outra orientação importante que eu recebi, foi dos Coordenadores Pedagógicos da Delegação do Ministério da Educação, que pacientemente me ajudaram a entrar nos eixos, a conduzir melhor as minhas aulas, a dosear melhor os conteúdos, me prestando com isso orientações e apoios pedagógicos necessários para o exercício da docência. Assim, fui trabalhando e em cada dia fui superando as muitas dificuldades enfrentadas, mas havia problemas que me ultrapassava, que não conseguia resolver, como por exemplo, determinados erros que eu cometia de forma inconsciente.

Portanto, tive sim problemas na planificação das aulas, na condução das mesmas, no doseamentos dos conteúdos, na avaliação dos alunos, entre muitas outras carências, que, no entanto, para debelá-las tive apoios dos professores da minha escola, dos coordenadores pedagógicos, para melhor exercer a minha prática docente. No momento trabalhava numa localidade de difícil acesso, sem transporte regular, o que dificultava o acesso ao posto de trabalho pelos professores e a escola pelos alunos.

Com esses apoios que já citei, comecei a gostar daquilo que eu estava fazendo, com isso criei laços de amizade muito grande com os meus alunos, com os seus encarregados de educação, o que me propiciou ver que ser professor é muito gratificante, que, contudo precisava de uma melhor resposta a nível de ensino no sentido de responder as exigências do ato educativo que ultrapassa o ambiente escolar da sala de aula.

Doutorando

Fale sobre os saberes da docência, especificando os que você levou para o seu curso de formação inicial e os acrescentados ao concluir o seu a sua qualificação profissional.

Entrevistada

Antes de mais, devo afirmar que com a formação inicial tudo se tornou mais fácil, uma vez que, me proporcionou apropriação de conhecimentos úteis ao exercício da minha atividade profissional, que agora fico a saber que são saberes da minha profissão, e que se constroem não apenas nas universidades, mas também sempre que partilho experiência, que reflito sobre a minha prática, etc., isto é são saberes adquiridos ao longo da vida, quer a nível social, escolar e profissional. Esses saberes correspondem a um processo de aprendizagem e de formação bem sistematizado, transmitidos através de vivências do cotidiano, do meio onde

está inserido, das experiências individuais e coletivas, através do ensino curricular, da formação profissional, etc., pelo que podemos dizer que podem ser de várias naturezas, curricular, disciplinar, experienciais adquiridas através das práticas exercidas ao longo do exercício da profissão docente, entre outros tipos de saberes.

Relativamente aos saberes docentes que eu levei para a minha formação inicial, refiro às várias experiências da docência, das aprendizagens curriculares da minha trajetória escolar, e, sobretudo, da vida prática. Esses saberes foram importantes na minha formação inicial, uma vez que, contribuíram para o meu sucesso nos resultados da avaliação na minha qualificação profissional, pois os anos de experiências docentes que antecederam a formação inicial me transformaram numa outra pessoa.

Durante a formação inicial adquiri novos saberes a nível científico em várias disciplinas curriculares, saberes didático-pedagógicos, saberes esses que no exercício da minha profissão os mobilizo para a melhoria da qualidade do processo ensino aprendizagem, o que propicia o aprimoramento diário desses saberes.

LUCÍDIO - CV

Doutorando

Caracterize a sua formação inicial e sua tendência pedagógica, explicitando todos os aspetos que interferiram na constituição, ou não, das competências necessárias para a prática do magistério.

Entrevistado

A minha formação inicial, vejo-a como uma forma de preparação pedagógica, didática e humana que tive, para o exercício cabal e profícuo da minha profissão docente.

Um dos aspetos fundamentais e importantes na minha formação é claramente a vertente didático-pedagógica, porquanto ela fornece as bases fundamentais para um exercício qualitativo maior da sua profissão. Enquanto docentes temos que conhecer as condições que levam ao aluno a apreender das temáticas que se ensinam ou lecionam. Estas questões só se conseguem com um profundo conhecimento da didática e da pedagogia de ensino, facto que se aprende com a formação inicial.

Mas também a própria planificação das diferentes aulas, sejam elas nucleares ou expressões, visto que uma eficiente preparação e planificação das atividades letivas consubstanciam para o alcance deste desiderato.

A formação inicial é fundamental para a preparação dos docentes para o exercício do magistério. Ela dá o suporte técnico e metodológico, elementos fundamentais, para se ser um bom profissional de ensino, isto é, essa importância deve-se ao facto de atribuir à função docente, o nível e a qualidade de ensino, bem como a melhoria da educação que se quer para o indivíduo. Questões que se prendem com a planificação e organização das atividades letivas; toda a forma de exploração dos recursos pedagógicos e/ou formas eficazes de se preparar aulas interdisciplinares etc. são elementos que se conseguem aprimorar e aprender com a formação inicial;

De uma maneira geral a importância da formação inicial consubstancia no facto do professor ser requalificado como profissional e como protagonista, o que significa, superar o papel do professor que apenas transmite passivamente a matéria e que é “o dono do saber” transformando-o num orientador do aluno e para ajudá-lo a chegar ao conhecimento, associando, criticando e desenvolvendo suas próprias habilidades.

Relativamente à minha formação inicial e o preparo que tive para a realidade escolar a que me encontro inserido diria que, por um lado, contribui e, por outro, não pelas seguintes razões: Sim porque sinto-me melhor preparado a nível técnico, com as informações fundamentais ao exercício cabal da profissão docente. Digo que sei como planificar as aulas de todas as disciplinas que constituem o ensino básico; sei muito bem desenvolver uma aula desde a sua

arte introdutória até a sua avaliação; aprendi muito bem a tirar o maior proveito dos recursos pedagógicos e ajudar os educandos a conhecerem a lição em estudo; aprendi também estratégias de inclusão dos alunos com deficiência nas salas de aulas regulares, bem com estratégias de diferenciação pedagógica, entre outras situações. Não porque muitas das questões aprendidas na formação inicial são bastante generalistas e as questões específicas, confinadas à realidade em que te encontras inserida, essa formação pode não facultar essas valências.

De maneira que a formação inicial capacita-o tecnicamente para o exercício da profissão mas ela não abrange toda a dinâmica social até porque cada realidade é uma realidade e estão sujeitas a constantes mutações.

Doutorando

De que maneira relaciona o que aprendeu no Curso de Pedagogia com a sua vida profissional e a prática pedagógica desenvolvida nela? Considera que as aprendizagens nelas adquiridas contribuem para o exercício da sua profissão?

Entrevistado

Há e deve haver uma íntima ligação entre a formação inicial e as competências necessárias a prática do magistério. As aprendizagens conseguidas na formação inicial contribuem e de maneira para o exercício da função docente. Os profissionais de educação, neste caso, o professor, têm por obrigação de conhecer processos eficientes e eficazes de levarem os discentes a apreenderem dos conteúdos, sendo, neste caso necessário, frequentar cursos de formação de professores e, munir-se de ferramentas técnicas para o exercício desta profissão.

A minha prática pedagógica decorreu da seguinte forma:

- 1º formação dos grupos de alunos, neste caso 4 elementos;
- 2º distribuição por escolas dos estudantes;
- 3º lecionação das aulas individualmente por cada estagiário, não sem antes prepararmos essas aulas com contribuição de todos os elementos do grupo;
- 4º reflexão das aulas lecionadas pelo núcleo de estagiários, professora orientadora e metodólogos;

As aprendizagens adquiridas na prática pedagógica tiveram um tremendo contributo na minha elevação como docente e aluno; foi um momento de grande partilha de ideias e de opiniões, de encontros e desencontros que me serviram para uma melhor atuação na sala de aula. Isto porque cada elemento do núcleo de estágio tinha um elemento ou uma opinião a emitir quando se preparava cada aula.

Neste particular destaco a questão da planificação e/ou os caminhos a seguir até levar os discentes a atingirem os objectivos preconizados para uma aula, sendo, neste caso importante realçar, que a planificação de cada aula que era lecionada pelo núcleo de estágio, era planificada por todos os elementos constituintes do estágio; avaliação das aprendizagens, seus meandros, bem como a exploração dos cartazes que muito bem aprendi nesta prática e na formação inicial em si. Portanto a forma de se explorar toda a informação trazida por um cartaz, a ligação ou o diálogo que se pode estabelecer entre as disciplinas através deste recurso pedagógico, constituiu claramente um enriquecimento nesta matéria.

Mas também destacava a questão da integração/inclusão dos alunos com NEE no sistema regular de ensino. Não obstante forem reduzidas as informações recebidas sobre esta matéria, as passadas na formação inicial contribuíram para o meu preparo académico e profissional.

A prática pedagógica desenvolvida na formação inicial contribuiu para a minha qualificação profissional. Através desta prática pude, partilhar com os meus colegas um conjunto de situações pedagógicas que me qualificaram enquanto profissional. Via-se claramente que os aspetos menos conseguidos eram amplamente debatidos no seio do grupo da prática pedagógica que ajudam na dissipação destas anomalias.

A prática pedagógica desenvolvida na formação inicial foi um dos momentos marcantes na minha carreira profissional, porquanto forneceu-me as bases e/ou os alicerces para um desempenho mais qualitativo da função docente. Com isto, quero mostrar que todo o preparo técnico e metodológico, assim como, o meu melhor desempenho profissional deriva-se do exercício feito nesta prática pedagógica que, como tinha frisado anteriormente, os meus colegas muito contribuíram para esse desiderato. Portanto é bastante vantajoso que se efetue prática pedagógica em qualquer formação de cariz docente.

Doutorando

Quais foram as carências de formação por você identificadas no início da sua experiência como docente?

Entrevista

O começo da minha profissão docente foi um tanto ou quando atribulado. Primeiramente porque trabalhei numa escola bastante distante que não me permitia interagir com muitos professores, porque era uma sala para dois professores nos dois períodos.

Segundo porque não dispunha de nenhuma formação pedagógica para o exercício da profissão docente e, para agravar a situação trabalhei numa turma do 1º ano que, como se sabe, as exigências são maiores nesta faixa etária e de ensino.

Perante este cenário, naturalmente as necessidades formativas eram maiores. Não dispunha de muita informação sobre a prática docente no que tange a planificação e preparação das aulas, à forma de dosear as temáticas a serem ensinadas, a forma de explorar os recursos pedagógicos entre muitas outras ações. Portanto estas questões afiguram como prementes necessidades formativas, facto superado com a formação inicial.

E, para auxiliar o meu trabalho tive que me recorrer a Professores com alguma experiência na área de ensino. Lembro-me, muito bem, que todos os domingos tinha encontros com alguns professores, de manhã à tarde, para vermos as melhores formas de preparar e lecionar os conteúdos, bem como os recursos pedagógicos a serem utilizados.

Foram momentos de grande partilha e de aprendizagem, facto que me permitiu aprimorar de técnicas de leção e, conseqüentemente, desenvolver os discentes.

Realço também, neste particular, as reuniões quinzenais de classe feitas nas escolas, com o coletivo dos professores de determinadas classes, que contribuíram para melhorar a minha condição docente bem como o recurso à internet para que eu pudesse recolher informações relativas à docência e muitos recursos que ali são colocados, e que ajudam qualquer docente a um desenvolvimento profícuo da sua profissão.

Doutorando

Fale sobre os saberes da docência, especificando os que você levou para o seu curso de formação inicial e os acrescentados ao concluir a sua qualificação profissional.

Entrevistado

Saberes docente acabam por ser saberes que auxiliam os professores no exercício eficiente e eficaz da sua profissão.

Quando frequentei o curso de formação de professores, devido a alguma estadia minha na sala de aula, pude levar comigo alguma informação ou alguns saberes. Logicamente que esses saberes foram comigo de forma empírica, porquanto não havia muita cientificidade nesses conhecimentos. Mas, elas permitiram-me alavancar a minha os conhecimentos posteriormente adquiridos e que configuraram como experiência profissional.

Destaco saberes relativos à: planificação, organização dos programas de ensino e seu doseamento, formas de avaliação e de determinação dos pré-requisitos, formas de desenvolver trabalho colaborativo ou de grupos, formas de desenvolver aulas nas disciplinas nucleares e de expressões etc.

No exercício da minha docência necessariamente terei que mobilizar saberes relativos a planificação e avaliação das disciplinas nucleares e expressões, doseamento dos conteúdos, produção e exploração dos recursos pedagógicos, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, técnicas de fazer perguntas etc.

LINA – CV

Doutorando

Caracterize a sua formação inicial e sua tendência pedagógica, explicitando todos os aspetos que interferiram na constituição, ou não, das competências necessárias para a prática do magistério.

Entrevistado

A meu ver a formação inicial é um suporte no qual os Professores aproveitam durante a sua carreira para o aperfeiçoamento do ensino, para simplificar o modo de partilhar os conhecimentos e aproveitar os pré-requisitos dos alunos.

No início da minha carreira de docente senti algumas dificuldades em relação as metodologias mais adequadas que vão de encontro as necessidades que os alunos apresentavam no processo de aprendizagem em certas áreas de curriculares, por isso, teve de recorrer a uma formação para que eu possa sentir mais capacitada, segura e confiante nas minhas atuações como docente.

Depois de frequentar esta formação inicial senti que aprendi bastante, passei a conhecer melhor as metodologias de ensino e comecei a lecionar melhor, passo aos meus alunos os conhecimentos que adquiri durante a mesma e não só mas também o que aprendi fora desta formação. A formação inicial trouxe para mim muitos aspetos que foram e continua sendo importante para minha profissão, visto que ajudou-me muito nas atividades diárias na sala de aula, fiquei mais capacitada para lecionar conteúdos de qualquer área disciplinar do ensino básico sem nenhuma excitação. Também após dessa formação uma responsabilidade de transmitir boa educação aos alunos formando-os homens capazes de resolver seus problemas, enfrentar os desafios na vida com sabedoria e educação que recebeu durante a sua formação académica, sendo um bom cidadão e conviver em qualquer meio social.

O homem é um ser que esta em constante aprendizagem, por isso, é muito importante que todos os professores e os que pretendem enveredar-se por essa área procuram frequentar uma formação inicial, a fim de adquirir capacidades pedagógicas para melhor exercer a sua função de docência.

A formação inicial é importante porque proporciona uma preparação académica para o ensino de qualidade. Cada docente após de frequentar a formação inicial adquire novas práticas e estratégia de ensino que os ajudam no desempenho das suas atividades letivas e não só, mas também as não letivas que contribuem para o desenvolvimento da escola e os alunos por sua vez vão aproveitar desta para tirar o melhor proveito.

Uma formação é sempre bom, mesmo que seja noutros contextos, pois ajudará o individuo a desenvolver psicologicamente e socialmente que sá universalmente. Ao entrar no sistema de estudo para adquirir uma formação básica senti uma grande satisfação, o que me levou a pensar sempre em continuar o meu estudo, apesar de muitos constrangimentos que enfrentei o desejo de participar em outras formações não me faltou, pois essas formações vão-me ajudar e muito no desempenho da minha função académica.

Quando estamos bem preparados sentimos mais seguro connosco mesmo e com o conteúdo que vamos abordar, por isso é muito importante realçar o contributo da formação com ela podemos enriquecer os nossos conhecimentos e também ajuda-nos de inteirar-se de vários assuntos.

A primeira formação que frequentamos fica marcada na nossa vida profissional, visto que, muitas vezes passamos por várias dificuldades, no meu caso tive dois anos a lecionar sem nenhuma formação e com a formação inicial adquiri mais inovações e estratégia na área de ensino que me ajuda muito no dia-a-dia.

Queria realçar também que além da formação inicial, a minha capacidade e desenvolvimento profissional é devido a minha convivência com professores com vários anos de experiências na docência, que foram para mim uma fonte de conhecimentos onde recorro sempre em caso de dúvida para trocarmos ideias e enriquecer cada vez mais o meu conhecimento na área de docência.

A formação inicial preparou-me bastante na continuidade de atividades letivas e não letivas, agora me sinto segura ao transmitir conhecimentos aos meus alunos. Essa formação teve os seus pontos fortes, mas eu em particular além de ter uma avaliação satisfatória, mas nem sempre conseguimos tudo que tínhamos perspectiva durante a formação.

É por isso que não devemos parar pela primeira formação dever procurar mais para que possamos estar a altura dos desafios que surgem. Mas de qualquer maneira a formação inicial que tive foi bastante satisfatória na minha docência.

Doutorando

De que maneira relaciona o que aprendeu no Curso de Pedagogia com a sua vida profissional e a prática pedagógica desenvolvida nela? Considera que as aprendizagens nelas adquiridas contribuem para o exercício da sua profissão?

Entrevistado

Como já referi anteriormente a formação inicial tem grande elo no processo de ensino aprendizagem. Quanto melhor formação os professores possuírem, mais prática pedagógicas ele terá no dia-a-dia.

A formação permite os professores a ter mais bagagens para lidar com os alunos que carece de mais apoio na sala de aula e fora dela, pois a formação inicial permite aos professores ter um conhecimento pedagógico não só lhe sirva na docência mas como na formação social e humana, ou seja, ele não só tem a função de ensinar mas também desempenhar função de pais, amigo e colega dos seus alunos.

Também na formação inicial aprendemos a lidar com os pais e encarregado de educação e sensibilizar a comunidade em geral a estar perto da escola, a fazerem parte do núcleo educativo e a estar em sintonia com o desenvolvimento dos seus aprendizados e também participar nas atividades escolares.

Durante a formação aprendi muitas atividades que vou trabalhar com os meus alunos tanto de forma teórico como também prático, ou seja, os nossos formadores orientava-nos a fazer atividades práticas na sala (fazendo da sala de formação e os colegas da formação a nossa sala de aula realizando atividades que nos sirva na sala de aula e com nossos alunos).

As aulas eram teóricas e práticas de forma a termos conhecimento de como fazer com os nossos alunos na sala de aula, pois os nossos formadores sempre nos chamavam atenção de colocar em prática os três saberes para que possamos ter um ensino de qualidade: O saber ser, o saber estar e o saber fazer.

Aprendi com as práticas feitas durante formação, vários métodos que podemos utilizar no ensino e aprendizagem dos alunos.

Considero a nossa profissão nobre, louvável e procuro cada dia aperfeiçoar a minha forma de ensinar, e faço isso com amor, por isso é que eu além de ser um funcionário do ministério de educação sou e coloco em primeiro lugar a minha profissão (professor), ensinar é um ato de amor, coragem e caridade. Por isso frequentar formação é sempre bom porque ajuda nos a estar preparado para as adversidades futuras. Um profissional é aquele que partilha a sua experiência e esta sempre aberta a sugestão de melhoria, e eu em particular não me sinto

intimidado em partilhar o que aprendi em formação e o que adquiri junto dos meus colegas mais experiente.

Esta formação foi muito importante porque ali nos fizemos várias simulações para saber qual a melhor estratégia de preparar e dar aulas de modo que os nossos alunos captem da melhor forma as informações passadas, e essa prática me ajudou bastante, pois feito esta formação me sinto capaz de fazer a interligação curricular, onde aproveito a aula de educação artística e física motora para introduzir um determinado conteúdo, uma vez que os alunos se dedicam mais para as aulas práticas do que teóricas.

Após vários anos de serviço como docente posso dizer que desempenho com zelo as minhas funções e procuro inovar cada vez mais e estar sempre pronto para enfrentar os desafios do novo sistema educativo.

Com esta formação sou capaz de acompanhar os desafios do atual século, onde tudo é a base de novas tecnologias o que nos proporciona novas estratégias e práticas que pode nos ajudar a melhorar as nossas atividades.

Doutorando

Fale sobre os saberes da docência, especificando os que você levou para o seu curso de formação inicial e os acrescentados ao concluir a sua qualificação profissional.

Entrevistado

Quando comecei a minha função como docente não tinha frequentado nenhuma formação inicial. Logo no primeiro ano comecei a trabalhar com os alunos de 3º ciclo do ensino básico, ali encontrei alunos com dificuldades na aprendizagem, e eu sem nenhuma experiência de trabalho acabei por ter vários constrangimentos e dificuldades em ajudar os que mais necessitava de apoio. Foi nesse ano que senti a maior insatisfação de ensinar, pois por mais que eu ensinava achava que era pouco para os alunos que não conseguiam alcançar os seus objetivos. Tudo isso foi ultrapassado mesmo sem tendo formação, pois tive apoio dos meus colegas que já se encontravam no sistema á vários anos.

No que desrespeita os conteúdos curriculares não tive grandes problemas porque eu preparava e fazia exploração dos programas e manuais, e caso deparasse com algumas dificuldades recorria aos meus colegas e as vezes aos coordenadores pedagógicos. Graças a esses auxílios que teve durante esses anos hoje me sinto orgulhosa, uma vez que a minha primeira experiencia foi com esses alunos já crescidos consegui passar as informações e hoje estou satisfeita porque a maioria deles mostraram-me que acompanharam os meus ensinamentos, e hoje são homens e mulheres que trabalham para o desenvolvimento do nosso país.

Doutorando

Fale sobre os saberes da docência, especificando os que você levou para o seu curso de formação inicial e os acrescentados ao concluir a sua qualificação profissional.

Entrevistado

Para ser docente a pessoa deve ter alguns conhecimentos geral, mesmo que não tiverem formação de professores, mas possuírem estes conhecimentos e ter pelo menos um professor de referência que nós de exemplo no futuro.

Eu no meu caso, quando comecei a lecionar tive a referência de alguns dos meus professores e isso me encorajou no momento de colocar os meus conhecimentos em prática, mas não fiquei por ai, sempre faço a minha pesquisa para encontrar a metodologia que melhor encaixava com cada conteúdo.

Trabalhando todos esses anos como docente acabei por ganhar uma vasta experiência e que que ainda vou ganhar mais no futuro próximo, de modo a fazer bem e melhor o meu trabalho, por isso, busco sempre inovar, acompanhando as novas tecnologias o que facilitara na aprendizagem dos educandos.

LUDINO – CV

Doutorando

Caracterize a sua formação inicial e a sua tendência pedagógica, explicitando todos os aspectos que interferiram na constituição, ou não, das competências necessárias para a prática do magistério.

Entrevistado

A minha concepção da formação inicial é a de uma preparação/capacitação que proporcione para os formandos, neste caso professores, ferramentas fundamentais, nomeadamente: saber-saber, saber-estar, saber-fazer e saber-ser, fazendo do professor um profissional reflexivo. A minha tem em consideração sobretudo, a questão da qualidade da educação que se quer para um país, neste particular, Cabo Verde. Leva, ainda, em conta algumas questões que considero fundamentais, nomeadamente: o currículo como plano macro, que leva em consideração a sociedade que se quer formar, o que se quer ensinar ou, os objetivos da própria educação que se quer ministrar no nosso país, a adaptação deste, ou adaptação curricular em função da geografia caboverdiana e alunos, as estratégias para a materialização dos objetivos preconizados no currículo e a própria avaliação no seu sentido lato, não só a avaliação das aprendizagens em salas de aulas, tout court, para sabermos se os alunos atingiram ou não os objetivos, mas também a de todo o processo, desde concepção do currículo à sua implementação.

Eu considero todos os aspetos importantíssimos na minha formação inicial. É claro que se fosse eu a decidir iria mais além e também dava mais importância à prática pedagógica, não que não está sendo dada a devida importância neste momento ou, aquando da minha formação inicial, simplesmente realçava mais este aspeto. Uma avaliação muito mais criteriosa, como forma de imprimir mais rigor e contribuir para uma maior qualidade do sistema educativo, sem esquecer, dar também um particular realce à competência comunicativa – aspetos linguísticos, como forma de facultar aos formandos utensílios basilares que os permita fazer uma análise crítica, muito mais aturada e com muito mais propriedade, no sentido de termos uma sociedade cada vez mais cidadã, e isto passa naturalmente por ter professores com essas valências e os alunos são na maioria das vezes, reflexos desses «desbravadores da sociedade», que são os profissionais que exercem o magistério.

A formação inicial é fundamental para o exercício do magistério. Sem ela não é possível exercer com mestria e competência a profissão, não obstante há relativamente pouco tempo, os profissionais da educação formal, não possuem a mesma. Porém, há que sublinhar que foram grandes profissionais, aqueles que exerceram a profissão nestas condições mas, eram outros tempos. Doravante é necessário uma formação inicial cada vez mais, com qualidade, pois longe vão os tempos em que em Cabo Verde o ideal era ensinar a ler e a escrever às pessoas. Daí que eu penso ser fundamental a formação inicial, até porque os desafios são outros e as necessidades também são outras, a sociedade mudou e os estudantes e a sociedade no seu todo exigem outras competências por parte daqueles que exercem o magistério.

Eu penso que a minha formação inicial me preparou para o exercício do magistério em todo o território nacional e não só, na medida em que currículo que está na sua génese, espelha a realidade nacional, não descorando a questão das especificidades de cada ilha, e ainda, aquelas que existem dentro da mesma ilha. Tenho ainda a realçar que a formação inicial que recebi é para exercer o magistério em todo o território nacional e partido dos pressupostos acima, sinto-me preparado para o exercício da profissão na escola onde me encontro, porém neste particular sublinhava o facto das necessidades a nível nacional serem semelhantes, devido ao encurtamento das distâncias por parte das novas tecnologias e dos médias.

Fica um pouco difícil mensurar o grau da insatisfação, ou não da formação inicial dos profissionais docentes, pois para isto teria de fazer um estudo. No entanto, o que se ouve por aí, e

sobretudo em cafés, algo que é empiricamente, no quotidiano, é de que muitos formandos não traduzem na prática aquilo que em princípio, deveriam espelhar. Há pessoas que dizem por aí, que agora, há muito mais licenciados, mas que a educação piorou, neste quisito, a sua qualidade. Se formos ver por este prisma, o grau da insatisfação vem ao de cima. Há muitos ainda que apregoam de que muitos destes não sabem escrever e não sabem também fazer uma análise crítica. São opiniões, e temos de as respeitar, no entanto temos a realçar de que não conheço nenhum estudo que tenta aferir a qualidade destes formados, até porque a qualidade, ela é dinâmica. Mas eu creio que temos uma formação inicial que consiga satisfazer a necessidades do nosso público alvo. Isto não nos dá por satisfeito. Temos de fazer up grades sempre. A formação contínua precisa-se sempre e, não devemos esquecer de que quando há algum grau de insatisfação, deve se responder com muito mais trabalho.

Doutorando

De maneira relaciona o que aprendeu no Curso de Pedagogia com a sua a sua vida profissional e a prática pedagógica desenvolvida nela. Considera que as aprendizagens nele adquiridas, contribuíram para o exercício da sua profissão?

Entrevistado

Tenho a realçar que toda a minha prática pedagógica foi alicerçada nas competências apropriadas na minha formação inicial. É a partir da formação inicial, que passei ou, comecei a dirigir e planificar aprendizagens, os conteúdos a serem ministrados e a sua tradução em objetivos de aprendizagem, pondo o aluno sempre no centro de toda a aprendizagem, isto em particular, só comecei a fazer conscientemente com a formação inicial. O doseamento dos conteúdos, algo fundamental no processo ensino aprendizagem, foram graças a minha formação inicial. E muito mais conceitos ligados à pedagogias foram apropriadas a partir do momento que adquiri a formação inicial.

Obviamente que contribuíram. Podia até já ter alguma noção do que era ensinar ou, conduzir uma prática educativa em contexto sala de aula, ou trabalhar numa escola, fruto da minha passagem pelo liceu, enquanto estudante do ensino secundário, mas as noções da pedagogia e da própria prática pedagógica, as tive foi com a formação inicial, sem sombra de dúvidas. Neste caso em especial posso afirmar que a minha formação inicial me deu legitimidade moral, intelectual e não só, para me comportar como um «especialista» habilitado ao desempenho da função docente, educando e instruindo alunos e não só.

A prática pedagógica da minha formação inicial foi desenvolvida em uma instituição de educação vocacionada para o exercício docente, com profissionais experientes, cujo perfil permitia fazer a tutoria dos estudantes que, a ela eram confiadas. A prática pedagógica acontecia diariamente, durante aproximadamente três meses e meio. É preciso dizer, que o meu estágio ou a minha prática pedagógica foi planeado em consonância com o meu orientador de estágio, o grupo de assistência as aulas e o tutor da instituição, que nos receberam. De entre as várias atividades que desenvolvíamos, destacava a planificação, a simulação e avaliação (reflexão) das aulas ministradas.

A minha prática pedagógica contribuiu para complementar a minha formação inicial. Entendo que a formação inicial é composta por duas componentes – a teórica e a prática. A componente prática permitiu a minha inserção direta na instituição educativa e conhecer aos poucos a realidade que me esperava. Por esta razão considero que a prática pedagógica e a minha formação inicial têm uma relação complementar. As aprendizagens que fiz na minha prática foram importantíssimos para o exercício da minha formação.

A prática pedagógica é fundamental para o exercício da função docente. Sem ela a formação inicial seria incompleta. Ela serve para complementar a parte teórica, familiarizar o profissional com a realidade prática, dando particular realce ao fazer em ambiente apropriado para tal.

A minha prática pedagógica foi um momento de testar a validade dos conhecimentos teóricos que aconteceram durante os sete semestres na universidade, foi o momento de me familiarizar com o ambiente escolar, contexto educativo, neste particular, sala de aula. Careando a prática pedagógica com o meu atual desempenho, tenho a dizer que aquilo que faço hoje, tem como balhoartes a minha prática pedagógica desenvolvida anteriormente, não obstante os up grades feitos durante estes tempos todos. Agora sou um profissional mais desenvolvido, com muito mais perícia pedagógico-científico, com outras competências, sobretudo as sociais, que me permitem ser um profissional que consiga dar respostas aos desafios atuais da nossa sociedade, que são complexos e desafiantes, exigindo dos profissionais que labutavam na docência cada vez melhor preparação. E neste particular a minha prática pedagógica foi fulcral.

Doutorando

Quais foram as carências de formação por você identificadas início da sua experiência como docente?

Entrevistado

O começo da minha profissão, ou minha experiência na profissão docente, não estava na posse de uma formação inicial e, como se pode depreender, não me sentia preparado por não estar na posse de ferramentas que me permitissem exercer com maestria a tão nobre tarefa para a qual fui chamado. Agora é totalmente diferente na medida em que já tenho a formação inicial e, isto me permite exercer com autoridade a profissão. Sinto-me muito mais preparado no exercício do magistério. No início a principal carência era a própria necessidade de fazer uma formação inicial.

No início do exercício da minha profissão, aquilo que mais me auxiliou na minha formação foi a própria figura de coordenador pedagógico, com subsídios pedagógicos e de incentivo, de que é sempre possível fazer mais e melhor e também o meu comprometimento com a profissão, investigando, pois acredito que sem esta última parte não possível fazer o aprimoramento em nenhuma profissão.

Doutorando

Fale sobre os saberes da docência, especificando os que você levou para o seu curso de formação inicial e os acrescentados ao concluir o seu a sua qualificação profissional.

Entrevistado

Na minha perspectiva, o profissional docente deve ter, no tocante aos saberes, uma cultura geral sólida. Não que ele deva saber tudo, porém é unânime que o professor deva entender de tudo um pouco. Todavia sublinho em particular, o domínio no tocante aos saberes ligados a pedagogia, pois agora fala-se muito da pedagogia do projeto – neste particular o professor deve-se munir destas ferramentas modernas de trabalho. Também destacaria aquilo que considero prementes, como saberes num profissional que exerce, ou vem exercendo o magistério, nomeadamente o Saber atitudinal que diz respeito à disciplina, pontualidade, coerência clareza, justiça e equidade, diálogo e respeito, Saberes específicos – correspondentes às disciplinas e o próprio Saber pedagógico que estão muito ligados às teorias educacionais e o Saber didático-curricular, relacionados com o domínio do saber fazer.

Bom eu creio que levei algum saber para o meu curso de iniciação, pois acredito que nunca se é uma tábua rasa, quando se fala de uma pessoa, neste particular um estudante que começa um curso de iniciação à docência. Acredito que de forma incipiente e não sistematizado tinha algum saber atitudinal e alguma cultura geral. A partir desta formação inicial tive um aumento exponencial no tocante aos saberes específicos para a docência e não só.

A formação inicial me proporcionou muito mais saberes, nomeadamente: os saberes atitudinais, saberes da formação inicial específica que fiz e, o saber didático-curricular. Considero

que estes e mais alguns outros conhecimentos foram conseguidos na formação inicial, no meu caso particular.

No exercício da minha profissão mobilizo todos os saberes adquiridos durante a minha formação inicial, dependendo das situações, nomeadamente os que citei anteriormente. Contudo realçava o Saber atitudinal, por ser uma valência importantíssimo para o exercício do magistério, pois não adianta cairmos no chavão de dizer : - faça o que eu digo e, não o que faço, porquanto a educação deve ter como caraterísticas principais a coerência e a sistematicidades. Devemos ser o modelo e não nos esquecermos de que como se diz, água mole em pedra dura, tanto dá, ou bate, até que fura.

Um bem haja à Formação Inicial.

LUÍS – CV

Doutorando

Caracterize a sua formação inicial e a sua tendência pedagógica, explicitando todos os aspetos que interferiram na constituição, ou não, das competências necessárias para a prática do magistério.

Entrevistado

A formação inicial, de um modo geral, é imprescindível à prática pedagógica, sobretudo, aos jovens professores que exercem a docência nos anos iniciais da escolarização. Sendo assim, ela é, por excelência, uma etapa, um estágio pelo que deve passar um indivíduo, candidato a docência. É uma fase de garatuja por onde o indivíduo passa e se prepara para se atuar no futuro.

Sinceramente, tenho uma boa conceção e confiança na minha formação inicial. Ela serviu-me e ainda serve de laços para estabelecer pontes fortes com o futuro, vencendo os desafios que se nos propõe a sociedade moderna, uma aldeia global, uma sociedade intercultural e multicultural na qual labutamos, diariamente, para responder, adequadamente, às variadas e diversificadas demandas da educação. Contudo, há que traçar uma nova “equação educativa”, devido aos acúmulos de informações, à redução drástica do ciclo de vida de conhecimento e às rápidas mudanças e transformações que se operam, hoje em dia, na sociedade. Perante esses desafios, os profissionais da educação devem ser um profissional atento, insatisfeito, insaciável, diante aos conhecimentos já conseguidos ou que julgam ter conseguido.

Considero importantes os aspetos relacionados à aprendizagem dos processos de desenvolvimento cognitivo dos aprendentes, ié, a problemática inerente à psicologia e sociologia da educação, na medida em que essas dimensões me permitiram compreender, melhor, as fases de processamento mental e social que ocorrem no desenvolvimento cognitivo dos mesmos. Tudo isso contribui para a elaboração de um processo mental que, posteriormente, seria transformado, através de um plano, em atividades de aprendizagem, dando lugar a uma práxis educativa coerente com as propostas teóricas aprendidas na formação inicial. De salientar que, à medida que se tenta por em prática os conhecimentos adquiridos na formação inicial, cada nova aprendizagem vai se juntar ao nosso repertório de conhecimentos, transformando-o, assim, em acúmulo de experiências que vão construindo a nossa bagagem cultural docente como resultado de um processo integrativo e dinâmico.

Considero extremamente importante a formação inicial na preparação dos docentes na medida em que ela é feita antes da ação e para a ação, ié, o indivíduo adquire um saber que oportunamente será implementado em ação para a qual durante tal formação é considerado um candidato a docência, pensando que, após a conclusão da mesma considerar-se-ia um professor “acabado”, com conhecimentos necessários e suficientes para o exercício da função, que domina as técnicas e métodos que permitir-lhe-ão transmitir ou promover

conhecimentos aos aprendentes, sem dificuldades algumas. Contudo, hoje em dia, a formação inicial passa por um momento de instabilidade, devido aos avanços das ciências, à revolução tecnológica, às rápidas mudanças que se operam na sociedade, à diminuição do ciclo de vida de conhecimento, ié, um conhecimento que hoje é tido como verdade poderá passar a ser falso num futuro muito próximo. É neste sentido que penso ser uma necessidade urgente a formação continuada, uma formação ao longo da vida, a autoformação, uma permanente atualização de conhecimentos por parte dos docentes. A formação inicial deve dar lugar, ou ser complementada pela à chamada “formação ao longo da vida”. Esse ponto de vista justifica-se pelo facto de que um determinado individuo se poder formar-se para a docência, numa determinada época, e se mostrar totalmente desarticulado, se não se atualizar permanentemente. Sabemos que a personalidade de um individuo é o resultado da interação dos fatores endógenos, ié, os fatores intrínsecos ao individuo e os exógenos que lhe são externos, como o meio social no qual o mesmo se interage. Ora, o tempo passa, as coisas mudam-se, a sociedade se evolui e, sabe-se que, cada tempo tem um pensamento à sua altura. Parafraseando Camões: *“mudam-se os tempos, mudam-se as vontades, muda-se o ser, muda-se a confiança: todo o mundo é composto de mudança, tomando sempre novas qualidades”*. Neste sentido, o individuo que adquire o saber para se atuar numa determinada época corre o risco de se parar no tempo, de não acompanhar a evolução, e, conseqüentemente, de se desatualizar. De referir que, na “aldeia global” onde vivemos, hoje, o multiculturalismo e a necessidade de se comunicar nessa sociedade multicultural acionam confronto de ideias e choque de culturas, pois, pessoas com culturas diferentes se interagem e se influenciam mutuamente, pelo que a escola se transforma numa “encruzilhada de culturas”- daí, o docente só pode acompanhar tal evolução, se der ouvido à formação continuada, à “aprendizagem ao longo da vida”. Por estas razões e não só, considero ser um mito dizer - *eu formei-me nesta área de conhecimento e logo sou um produto acabado e competente para o exercício do magistério*. Salienta-se a necessidade de uma nova visão da profissionalidade docente tendo em conta as rápidas mudanças que se verifica hoje a nível da sociedade de conhecimento, as quais referi anteriormente.

Hoje, a docência exige uma supervalorização da “formação ao longo da vida”, uma formação que só acaba com o próprio individuo que adquire o saber. Sendo assim, descuro a ideia de que um professor pode, nesta sociedade, exercer a docência pelo simples facto de ter dão ou vocação para a tal, sem formação alguma.

A formação inicial possibilita a construção de um repertório de saberes a serem mobilizados no ato do processo ensino-aprendizagem. Mas isso, embora seja indispensável, não é suficiente. É preciso considerar a diversidade e especificidade da educação escolar, os diversos tipos de culturas espelhados por cada um dos seus alunos, os recursos didáticos de que dispõe a escola onde se encontra em interação. Para viabilizar sua realização docente com autonomia e consciência do seu significado e implicações, torna-se imprescindíveis uma formação inicial que o capacite a ensinar para que os alunos possam aprender, ou seja, realizar o processo de mediação didática entre os conhecimentos científicos e os diferentes saberes em interação na cultura escolar. Ela (a formação) possibilita a construção de um repertório de saberes susceptíveis de serem otimizados e mobilizados no ato do processo ensino-aprendizagem.

É preciso ter em conta que os professores são profissionais que necessitam desenvolver competências que lhes permitam, pontualmente, mobilizar recursos fronte aos desafios que se lhes enfrentam na mediação de conhecimentos propostos aos alunos como material de aprendizagem, criando oportunidades para articulação entre as novas proposições teóricas e práticas com as necessidades e desafios da atividade profissional cotidiana.

É que a formação inclui, também, disciplinas que possibilitem a reflexão sobre os diferentes significados e implicações da ação pedagógica, da dimensão social, política e

cultural da educação escolar, de modo que o professor possa se suportar das mesmas (disciplinas) para transformar eventuais ameaças ou fraquezas em oportunidades, tecendo, assim, um excelente diálogo com os alunos, de forma aberta, respeitosa, comprometida e crítica face a preconceitos e, consciente dos objetivos que se propõe atingir — e não num mero exercício cientificista e vazio de significado. Com isso, quero dizer que é preciso desenvolver a sensibilidade para lidar com os alunos, sem autoritarismo e sem preconceito, e para isso contribuem as disciplinas da formação pedagógica. É um momento chave de socialização e configuração profissionais, quando os docentes são instruídos para o domínio dos saberes que precisam dominar para mobilizar na ação e para a ação.

Por um lado, a minha formação inicial me preparou suficientemente para a realidade escolar, pois exerci a docência antes de ter adquirido tal formação. Por outro, entendo que faz muita falta o conhecimento da sociolinguística, os problemas da interferência e da transferência linguística na formação docente, sobretudo nos primeiros anos do ensino básico (fase inicial da alfabetização da criança). Problemas esses afetam negativamente a aprendizagem nas diversas áreas de conhecimento, mormente na aprendizagem da língua portuguesa (uma língua segunda) na qual o processo ensino-aprendizagem ocorre, em Cabo Verde, nos mesmos moldes pelo que ocorre o ensino dessa mesma língua em países cuja esta faz parte da língua materna da criança que adquire o saber. Nesta mesma perspectiva, a situação linguística cabo-verdiana, uma situação “diglósica” em que a língua portuguesa se posiciona como língua oficial e a Língua cabo-verdiana, ainda não oficializada, afeta negativamente a aprendizagem. Reforço a importância da inclusão dos estudos da Sociolinguística na formação docente, tendo em consideração que esta área de saber tem evidenciado vários fenômenos da variação linguística que ocorrem na língua materna dos aprendentes e que o seu conhecimento facilita, grandemente, os docentes na compreensão das dificuldades e das implicações dessas variações no processo de ensino e aprendizagem das línguas como também da de toda a componente curricular.

Ainda, em relação a formação inicial, importa referir as dimensões da des (motivação) para a docência. É que, normalmente, a formação inicial nos aprovisiona de requisitos teóricos que norteiam as nossas ações na sala de aula. Como se costuma dizer, “uma prática sem teoria é cega, enquanto, uma teoria sem prática é manca”; neste sentido, o aspeto positivo, portanto, a satisfação tem a ver com o facto de a formação inicial dar a luz, abrilhantar os caminhos de forma sustentável, conforme os teóricos que tiveram que lidar com constrangimentos similares e que conseguiram vencê-los, muito embora num meio sociocultural e económico diferente e num passado muito remoto. No concernente à vertente da insatisfação tem que ver com o facto de ela ter sido um tanto quanto teórica, situação que a leva a ser pouco útil para a prática profissional; acho que as disciplinas do currículo da formação inicial (o plano de estudo) são um pouco utópicas e desatualizadas, pelo que deveriam, antes, responder às demandas da realidade das escolas, em prol dos diferentes tipos de culturas que nelas se cruzam. Ditos por outras palavras, nas escolas de formação inicial estuda-se muitas teorias (psicológicas, pedagógicas e sociológicas) despropositadas à realidade onde os formandos se vão atuando.

Estuda-se normalmente, as técnicas, as metodologias de ensino bem como os diferentes modelos do processo ensino aprendizagem. Até certo ponto, são pertinentes as aprendizagens dos diferentes modelos defendidos pelos diferentes autores (investigadores educacionais) na medida em que, tendo à frente os modelos nos permitem fazer um cruzamento das ideias, ie, análise dos aspetos que são comuns bem como os que se repelem que, numa tentativa de exercitá-los, facilitam de que maneira as nossas atuações e contribuem positivamente para aquisição de experiências. As aprendizagens conseguidas contribuem, sim, não obstante algumas implicações negativas já apresentadas em outros pontos desse

questionário, nomeadamente a questão de desfazamento entre teorias defendidas pelos diferentes teóricos e as necessidades práticas vivenciadas no quotidiano escolar.

Doutorando

De maneira relaciona o que aprendeu no Curso de Pedagogia com a sua a sua vida profissional e a prática pedagógica desenvolvida nela. Considera que as aprendizagens nele adquiridas, contribuíram para o exercício da sua profissão?

Entrevistado

Estabelecendo uma relação entre a formação inicial e a apropriação das competências, vale referir que, o modo tradicional de organização do processo de ensino-aprendizagem adquirido na formação inicial se alicerça na ideia de um ensino fragmentado que privilegie a memorização dos conteúdos programáticos e transmissão dos mesmos aos alunos/formandos que pouco sentido dão às aprendizagens, portanto, desfazado da realidade e das necessidades da vida social e/ou comunitária do sujeito que adquire o saber; os conteúdos conservam-se fechados em si mesmos, não deixando janelas abertas para a interdisciplinaridade; do mesmo modo, os professores se fecham em si mesmos, sem espaços para reflexões, troca de experiências, situações essas que contrariam, redondamente, as exigências atuais da profissionalidade docente. Por outras palavras, diria que não há uma cultura docente que privilegie um saber-fazer e um saber-ser às alturas das demandas sociais; e, nem um saber-fazer e um saber-ser que propiciem a apropriação de competências necessárias à prática do magistério. Importa ressaltar que tal prática escolar tem privilegiado um modelo de trabalho individual e isolado, que menospreze o colaborativíssimo, o cooperativismo, a complementaridade, a ajuda-mutua e, sendo assim, fica-se numa posição aquém de “professores reflexivos” e/ou “escolas reflexivas”. Fundamento esta minha opinião no facto de que, mal se sai de uma instituição de formação, esquece-se tudo: as teorias permanecem adormecidas no seu cantinho por não serem aplicáveis à realidade. Portanto, entendo ser necessário mudar de paradigmas de “cultura de ensino” para a de “ensino de culturas”, devendo constituir, esta última, na minha opinião, o tutor das escolas de hoje, razão pela qual ousei, atrás, referir que as escolas de hoje são uma “encruzilhada de culturas”.

Obviamente, as aprendizagens ali adquiridas contribuíram para o exercício, mas, como disse anteriormente, existe um certo desfazamento com relação ao exercício da profissão. De um modo geral, a teoria adquirida e a realidade encontrada nas escolas são bastantes dissociadas. O quotidiano escolar, na maioria das vezes, não permite a aplicação das aprendizagens teóricas, tendo em conta que os teóricos que conceitualizaram tais correntes pedagógicas tiveram experiências em realidades socioeconómicas e culturais diferentes, isto é, as escolas de formação baseiam-se nos teóricos que tiveram sucessos na liderança com os mesmos tipos de constrangimentos, mas, numa época muito remota e em circunstâncias diferentes. De referir a existência de um grande vazio entre os conhecimentos adquiridos numa formação inicial e o problema com o qual se depara no confronto com os alunos, no terreno. Sendo assim, opino que o conteudístico fosse mais programático, portanto, mais sintonizado com o contexto no qual os alunos estão inseridos, aonde os recém-formados vão se atuando.

Relativamente à minha prática pedagógica devo dizer que a mesma foi desenvolvida desde o início da minha formação, pois o plano de estudos contemplava assistências às aulas desde os primeiros dias de aula numa turma cujo responsável era um orientador da prática que era também seguido por uma “coordenadora geral”. Davam-nos indicações que nos ajudaram a superar a maior parte das dificuldades; havia uma total cobertura em termos de acompanhamento que, ocorrendo uma situação em que um ou outro formando se sintasse menos à vontade, podia recorrer a uma pessoa mais experiente para o esclarecer; apresentavam diretrizes para serem seguidas e receitavam bibliografias. Entretanto, mesmo tendo essas orientações, quando se chegava em sala de aulas, muitas vezes

ficava-se sem saber como fazer para implementar tais diretrizes, pelo que muitos se sentiam um tanto quanto frustrados e sem confiança em si mesmos.

Referi, anteriormente, que a teoria e prática na formação docente constituem um processo interrelacionado, pois não são antagônicas, mas sim estão numa relação de complementaridade. Posto isso, estou-me a crer que a prática pedagógica facilita aos formandos tanto na compreensão da complexidade presente no processo educativo, como também, na descoberta das melhores vias de acesso ao interior dos seus alunos, conhecendo de certa forma as origens das dificuldades que manifestam, mas também, nos permitem conhecer as nossas próprias dificuldades e limitações, e, nos aclaram caminhos para a autossuperação.

Como disse, a minha prática pedagógica começou com o início da minha formação, isto é, aconteceram em paralelo. Disponibilizavam-nos de diretrizes e receitavam bibliografias. Entretanto, mesmo tendo esses recursos disponíveis nas situações concretas de sala de aulas, muitas vezes, ficávamos sem saber como fazer para implementar tais diretrizes.

Nessa matéria, devo dizer que, o meu desempenho, hoje, é o produto da interação da minha prática pedagógica com as experiências acumuladas durante todo o meu tempo de serviço e os fatores externos a mim. Esses contributos começam desde os que foram concedidos pelos meus próprios alunos com os quais reconheço ter aprendido bastante; dos professores e professoras da minha escola e não só; das aprendizagens feitas nos encontros de planificação e coordenação pedagógica; das visitas de coordenação e supervisão pedagógicas feitas às turmas com as quais tenho trabalhado; do diálogo estabelecido junto dos pais e encarregados da educação, passando pelas pessoas comuns que, consciente ou inconscientemente contribuíram grandemente para o efeito em apreço e, em fim o das referências bibliográficas consultadas.

Doutorando

Quais foram as carências de formação por você identificadas no início da sua experiência como docente?

Entrevistado

Logo no início da docência depara-se com dificuldades que têm que ver com deficiência ligada à vertente prática, portanto, verifica-se uma carência em termos pragmático, na formação inicial, pelo que dispensasse maior atenção à vertente prática. Daí, a importância da formação continua no desenvolvimento profissional dos professores como alternativa e opção necessárias que se faz sentir a valorização da atividade docente.

Os primeiros anos da minha docência foram tanto quanto difícil, pois nessa altura era precário o acesso a conhecimentos, pois residia no meio rural e, por isso, não tinha acesso a uma biblioteca onde pudesse ampliar ou aprofundar ou até certificar os meus conhecimentos. Tinha que me recorrer aos manuais destinados para os alunos para o desenvolvimento do conhecimento, enquanto docente. Tinha que me entregar a mim mesmo, tendo de edificar formas de lidar com toda a variada e diversificada dificuldade, em condições bastante desfavoráveis e contraditórias. Doravante, o confronto permanente com situações enredadas que exigem respostas imediatas, fez com que o início da minha profissão se transformasse numa etapa de reequacionamento dos conhecimentos que tinha sobre a disciplina que ensinava, sobre os alunos e sobre a própria tarefa docente. Sinceramente, atribuo grande importância a esta fase e recordo -a com saudades e orgulho, pois, a mesma abriu-me as portas para o desenvolvimento do meu conhecimento profissional. O conhecimento profissional a que me referi tem numerosas fases e dimensões. Não se refere apenas aos saberes e às teorias educacionais aprendidas, mas, sobretudo aos saber-fazer e saber-ser, às dificuldades no controlo disciplinar (comportamento de cada aluno), à motivação dos alunos, à gestão do tempo, e, de um modo geral, ao tratamento das diferenças culturais na

sala de aula. Contudo, paulatinamente, tais dificuldades foram-se vencendo através de monólogo, de diálogo com colegas, de leituras feitas e de experiências que vinha adquirindo no dia-a-dia.

Doutorando

Fale sobre os saberes da docência, especificando os que levou para o seu curso de formação inicial e os acrescentados ao concluir a sua qualificação profissional.

Entrevistado

Sinceramente, comecei a exercer a docência muito antes de ter adquirido a formação docente. Certo é que, ao entrar na formação inicial, já tivera uma certa experiência profissional. Experiência essa, caracterizada por um saber muito empírico relacionado ao exercício do professorado numa área específica (Matemática), uma disciplina que fizera parte do currículo do curso que viria fazer.

Doravante, passei a usar e utilizar novas e diversificadas metodologias e técnicas de ensino defendidas por diferentes autores que tiveram sucessos no passado e que têm contribuído significativamente para minimizar as minhas dificuldades, enquanto docente. Passei a conhecer diferentes correntes pedagógicas cuja finalidade é facilitar ao aluno o alcance dos objetivos relevantes e relativos a cada área de conhecimento (os saberes) definido nos currículos. Entretanto, os saberes acrescentados ao concluir a minha qualificação profissional, dos quais referi, só foram pertinentes e otimizados após serem trilhados e partilhados à mediação dos vários professores junto dos quais trabalhei/trabalho, à mediação dos meus próprios alunos que durante o processo ensino aprendizagem tem havido e sempre, a bilateralidade de aprendizagens, ié, um processo de aprendizagem que parte do professor para aluno e deste para o professor: Aprendizagem professor/aluno/professor.

LUIZINHO – CV

Doutorando

Caraterize a sua formação inicial e a sua tendência pedagógica, explicitando todos os aspectos que interferiram na constituição, ou não, das competências necessárias para a prática do magistério.

Entrevistado

Enquanto professor, lecionando no Ensino Básico, a partir de meados dos anos noventa, mais concretamente com início a partir de outubro de 1995; eis que, no decorrer das atividades de docência senti a necessidade de frequentar a escola de formação de professores no sentido de apropriar-me melhor dos conhecimentos científicos e pedagógicos para poder melhorar a minha atuação enquanto professor.

No decorrer desses anos (antes da formação inicial) sempre surgiram várias dúvidas, tanto científico como pedagógico que, com o apoio dos colegas, consegui ultrapassá-las, embora outras ficavam por esclarecer.

Volvidos três anos, eis que em outubro de 1998 consegui ingressar no curso de formação de professores do Ensino Básico depois de ter aprovado no concurso realizado para o efeito.

A formação inicial, como um processo escolar e universitário que leva o indivíduo a um nível de formação tal que lhe permite discernir que profissão abraçar e, neste caso particular, me deu mais força para continuar exercendo as minhas atividades enquanto professor.

Durante os quatro anos de formação esta cumpriu com os seus objetivos no sentido de me preparar tanto do ponto de vista científico como do ponto de vista pedagógico, estabelecendo as bases para uma atuação enquanto professor consciente das suas potencialidades e dificuldades e ciente de como procurar superar as dificuldades do dia a dia.

Portanto, essa formação ofereceu-me as ferramentas suficientes e necessárias para o exercício dessa função, bem com um espírito investigativo para uma atualização constante.

Vários são os factos que considero muito importantes ao longo da formação na medida em que a organização das unidades curriculares foi de tal forma que permite a vinculação teoria-prática e, por outro lado, os formadores souberam orientar os formandos tanto do ponto de vista teórico-científico como do ponto de vista prático-pedagógico, isto é, sempre se fazia a ligação com o dia a dia de um professor na sala de aula, bem como diversas situações reais da sala de aula foram apresentadas, muito embora na maioria das vezes de forma fictícias para se poder refletir como ultrapassar essas situações, sempre envolvendo conhecimentos científicos e pedagógicos.

A colocação de uma pessoa para orientar o ensino-aprendizagem sem uma preparação científica e pedagógica para tal seria um atentado aos direitos das crianças tais como: a educação de qualidade, educação em função das habilidades e competências individuais, aprendizagem consistente, contínuo e duradouro, desenvolvimento de autoestima e espírito de uma aprendizagem autónoma, entre outros. Portanto, todo aquele que pretende exercer a docência necessariamente tem de passar pela formação inicial para que possa exercer o seu magistério com rigor científico e pedagógico, independentemente dessa passagem ser presencial ou à distância.

Uma das grandes preocupações da escola de formação de professores, nessa altura, era preparar os formandos em função da realidade sociocultural do local onde, eventualmente o formando ia pôr em prática os seus conhecimentos, habilidades e competências adquiridas ao longo da formação.

No entanto, foi uma tarefa muito complexa na medida em que as realidades são muito adversas e, dificilmente se conseguiria saber exatamente em que comunidade um ou outro formando seria inserida enquanto docente na medida em que, na altura, era uma variável que a escola de formação de professores não tinha o total controlo. Portanto, nesse aspecto, coube à escola desenvolver essa tarefa mais no sentido generalista, pensando em diversas regiões de atuação que, eventualmente, viria a ser região de atuação dos futuros docentes.

É comum ouvir as opiniões sobre as formações nas mais diversas áreas e, por conseguinte, a da educação não está isenta. O mercado de trabalho reclama por uma melhor qualificação dos profissionais acusando as empresas formadoras de incompetentes na vertente qualificação de profissionais; enquanto as entidades formadoras afirmam diariamente terem formado profissionais altamente competentes para o mercado de trabalho e, nesse aspecto, os mais desatentos ficam confuso sobre as divergências de opiniões entre as entidades formadoras e as entidades empregadoras.

No que tange às divergências diria que cada um quer tirar o máximo proveito da sua propaganda que nem sempre é realista. Portanto, acredito que, neste caso particular, a escola de formação que frequentei munuiu os formandos de conhecimentos científicos e pedagógicos e desenvolveu as competências suficientes e necessárias para um bom exercício da docência. Mais, preparou-os para novos desafios visando um desenvolvimento contínuo dos conhecimentos e das competências, ou seja, passando a ideia de que um docente nunca se deve contentar com aquilo que tem e que domina, mas sim estar sempre em busca de inovações praticando-as.

Doutorando

De que maneira relaciona o que aprendeu no Curso de Pedagogia com a sua vida profissional e a prática pedagógica desenvolvida nela. Considera que as aprendizagens nela adquiridas, contribuirão para o exercício da sua profissão?

Aquilo que sou hoje, enquanto docente, e não só, devo muito à minha formação inicial na medida em que durante essa formação adquiri conhecimentos, habilidades e

competências necessárias e suficientes, não só para o exercício da docência como também para vida enquanto ser humano. Portanto, essa formação é uma das bases que sustenta toda a minha atuação nos mais diversos campos da vida. Enquanto formando, adquiri as competências básicas que permitem ultrapassar as dificuldades da sala de aula com uma visão crítica acerca do conhecimento científico e pedagógico e ciente das necessidades de uma busca constante das atualizações, das inovações e da necessidade de correr o risco de aplicar novas estratégias a favor de uma progressão constante dos alunos e da reorientação das minhas atuações.

Outro aspecto a levar em conta é a forma como decorreu toda a prática pedagógica durante a formação. Nessa parte concretamente do curso, numa primeira fase, começou-se a estabelecer as bases teóricas através das cadeiras com vertentes pedagógicas fazendo com que os formandos tenham conhecimentos teóricos no domínio da pedagogia incluindo os instrumentos como plano de aulas, folha de registo das avaliações e simulação de aulas para, na segunda fase, se começar com a assistência às aulas nas turmas de professores que trabalham no dia a dia, vivenciando o ambiente da sala de aula. Na terceira e última fase começamos a orientar as aulas enquanto professor estagiário, sob o olhar atento tanto dos colegas do grupo de estágio como dos professores orientador metodólogo e, no final de cada aula, fazíamos reflexões sobre a mesma perspetivando melhorias.

Essa formação inicial foi organizada de tal forma que a prática pedagógica fez parte dessa formação desde primeiro ao último ano. Assim, não se pode dizer que houve ano(s) para formação académica e ano (s) para formação pedagógica. Isso nos facilitou bastante no sentido que todo o conhecimento científico fosse relacionado com a parte pedagógica. Portanto funcionaram em paralelo. Assim sendo, essa forma de organização da formação contribuiu, e de que maneira, para o exercício da minha profissão até hoje.

Uma das coisas que mais me impressionou durante a formação inicial é a modalidade da prática pedagógica utilizada. Pois, ela foi desenvolvida de forma progressiva, isto é, começando pelos conhecimentos teóricos passando pelas reflexões, produções a partir do imaginário, simulações, assistências às aulas, chegando à atuação do formando enquanto estagiário numa sala de aula. Isso contribuiu para o aperfeiçoamento dos conhecimentos científicos e pedagógicos, bem como o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias para o exercício da função docente.

Dou graças por ter feito parte da escola de formação de professores na medida em que consegui adquirir as ferramentas necessárias para o bom desempenho de um docente tanto a nível dos conhecimentos como das experiências e competências, além do desenvolvimento de um espírito inovador, perspetivando a busca constante de novos conhecimentos sobre o exercício da função docente. Em termos comparativos, a minha prática pedagógica, enquanto formando da escola de formação de professores, é de longe inferior ao meu desempenho profissional. Pois, cerca de quinze anos depois, não podia as minhas atuações não podiam estar ao mesmo nível. Assim, neste momento, sinto-me melhor preparado para enfrentar os desafios da sala de e contorná-los com maior e melhor sabedoria, fruto de uma investigação e inovação constante ao longo desse período.

Doutorando

Quais foram as carências de formação por você identificadas no início da sua experiência como docente?

Entrevistado

Enquanto um docente iniciando a suas funções sem nenhuma preparação para o exercício dessa função várias foram as dificuldades enfrentadas tanto no que diz respeito ao campo científico como no que se refere à parte pedagógica. Pois, durante a passagem pelos ensinos básico e secundário, os alunos não são preparados para exercer a docência. Portanto,

na altura, a eles são apresentados diversos conhecimentos estabelecidos pelo currículo formal e, muitas vezes, nem se interessava em transformar o currículo formal em currículo real, isto é, os conhecimentos raras vezes eram relacionados com o cotidiano dos alunos. Sendo assim, limitava a tentar fazer com que os alunos memorizem o que estava estabelecido nos programas de ensino de forma muito mecânica. Por outro lado fazia pouco uso dos materiais, pois, nem tinha a ideia de como fazer o bom uso dos mesmos, embora a escola tinha muitos materiais. Mas, não os conhecia e nem sabia para que serviam.

A linguagem foi um outro problema na medida em que tinha muitas dificuldades em descer ao nível dos alunos para poder estabelecer uma boa comunicação, além da ideia de que eu sabia tudo e elas não sabiam nada. Portanto, ia com o intuito de ensinar ensinar e ensinar.

Muito cedo descobri que era preciso participar de uma escola de formação de professores para superar tais dificuldades.

Ao longo desses anos (antes da minha formação inicial), para melhorar o meu desempenho superava as minhas dificuldades conversando com os colegas sobre as mesmas, pedindo sugestões, solicitando documentos de apoio, observando aulas orientadas pelos colegas e tentando criar algo novo.

Doutorando

Fale sobre os saberes da docência, especificando os que você levou para o seu curso de formação inicial e os acrescentados ao concluir a sua qualificação profissional.

Entrevistado

Nestas últimas décadas anda-se a falar muito sobre os saberes e, neste caso particular, os saberes docentes. É de referir que houve tempo em que o docente era considerado um daqueles que detinham todo o saber e, por conseguinte, tinha estritamente a função de ensinar, isto é, o ele é aquele que ensina e os alunos são aqueles que aprendem. Deste modo, até se fazia tais afirmações: é o professor que disse, portanto está certo. Referindo de forma particular ao caso de cabo Verde é de destacar que um número reduzido de pessoas conseguia terminar o ensino básico e muito menos ainda o ensino liceal. Referente ao ensino superior era sempre caso raro tendo em conta o grosso da população. Por essas e outras razões frequentar as escolas era algo difícil.

Com o passar dos anos, a fileira das pessoas que passaram a frequentar as escolas começou-se a engrossar a ponto de, hoje, se estar a falar da massificação do ensino, embora haja muito por fazer.

À semelhança dos outros colegas cheguei na escola de formação de professores com conhecimentos sobre diversas áreas como de línguas, ciências sociais, ciências exatas, embora sendo saberes mecanizados ao longo dos anos. Esses conhecimentos oram-se desenvolvendo ao longo da formação na medida em que comecei a reestruturá-los de modo a torna-los mais sólidos. Portanto, os conhecimentos científicos e pedagógicos adquiridos ao longo da formação constituem a base de toda a minha atuação enquanto docente, permitindo ter uma visão crítica sobre os conhecimentos a ponto de me sentir insatisfeito para poder estar sempre `procura de coisas novas.

Hoje, já não se pode falar apenas dos saberes escolares. Pois, as escolas deixaram de ser o centro de todo o saber na medida em que os saberes estão discernidos nos mais diversos lugares tais como nos grupos sociais tenham mais e melhor acesso.