

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO COM ÁREA DE
CONCENTRAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Valéria Maria Arraes de Alencar

O PROFORMAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DE
SEUS EGRESSOS

FORTALEZA – CEARÁ

2006

VALÉRIA MARIA ARRAES DE ALENCAR

**O PROFORMAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DE
SEUS EGRESSOS**

**THE PROFORMAÇÃO UNDER THE PERSPECTIVE OFF ITS
ATTENDEES**

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

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Isabel M^a Sabino de Farias.

Co-orientadora: Dr^a. Maria Gláucia Menezes Teixeira Albuquerque.

FORTALEZA

2006

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO COM ÁREA
DE CONCENTRAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Título do Trabalho: O Proformação sob a perspectiva de seus egressos.

Autor: Valéria Maria Arraes de Alencar

Defesa em: ____ / ____ / ____

Conceito Obtido: _____

Nota Obtida: _____

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Isabel M^a Sabino de Farias-Orientadora
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Prof^a. Dr^a. Maria Gláucia Menezes T. Albuquerque- Co-orientadora
Universidade Estadual do Ceará - UECE

Prof^a. Dr^a. Simone da Silva Cunha
Universidade de Fortaleza – UNIFOR

Prof^a. Dr^a. Maria Gilvanise de Oliveira Pontes
Universidade Estadual do Ceará – UECE

DEDICATÓRIA

A meus pais Raul e Teresa, na certeza que essa conquista não é só minha, mas também deles, que foram responsáveis por muito do que sou e que sempre me incentivaram a lutar pelos meus ideais.

Ao Paulo, meu companheiro que, enfrentando a solidão, solidarizou-se com meu sonho,
À Marina, Lívia e Vívian, minhas filhas, pelo amor e compreensão.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que fez cumprir, mais uma vez, em minha vida, as palavras que dizem: **“Posso vencer todas as coisas pelo poder de Cristo. Ele me dará forças”** (São Paulo)

À mestra e mãe, que muito me ajudou com a sua experiência e sabedoria e dividiu comigo seus conhecimentos.

Ao Paulo, Marina, Lívia e Vívian por terem me apoiado da seleção à defesa, dando-me carinho, amor, tranquilidade...

Ao meu pai e meus irmãos, Raul e Eduardo, pelo suporte e apoio em todos os momentos em que precisei.

À minha sogra, pela disponibilidade e apoio.

À professora Isabel M^a Sabino de Farias, por ter-me permitido usufruir um modelo de orientação, pautado na exigência com um misto de compreensão.

À professora Maria Gláucia M. T. Albuquerque, pelo estímulo, orientação e contribuição.

À professora Eloísa Maia Vidal, cujo rigor e competência foram importantes para o desenrolar desta pesquisa.

À Suzi Vargas, gerente de treinamento e suporte da Coordenação Nacional do Proformação, pelo seu apoio e incentivo.

A todos os professores e colegas do mestrado, pela consideração e disponibilidade.

Aos colegas do Proformação, pelas discussões, pelo apoio, pela troca de experiências, pelas palavras de conforto e estímulo. (CNP, EEG, ATP, AGF)

Às pessoas do município de Granja, funcionários da secretaria de educação, professores da agência formadora e professores entrevistados que me ajudaram diretamente, nesse estudo.

À professora Maria Teresa Moreno Valdés, pela disponibilidade, carinho e competência.

À professora Regina Elizabeth Matos Dourado, pelas palavras de incentivo que foram decisivas para a concretização desse trabalho.

*Quando cantar... cante alegremente.
Quando falar... fale corajosamente.
Quando sonhar... sonhe destemidamente.*

(Rimberly Rinehart)

LISTA DE SIGLAS

AGF - Agência Formadora

ATP - Assessor Técnico do PROFORMAÇÃO e do PROINFANTIL

CEE - Conselho Estadual de Educação

CETEB - Centro Tecnológico de Brasília

CNP - Coordenação Nacional do PROFORMAÇÃO

EAD - Educação a Distância

EEG - Equipe Estadual de Gerenciamento

EQ - Encontro Quinzenal

FE - Fundamentos da Educação

FNDE - Fundo Estadual de Desenvolvimento da Educação

FUNDESCOLA - Fundo de Fortalecimento da Escola

ISC - Identidade Sociedade e Cultura

LC - Linguagens e códigos

ML - Matemática e Lógica

MEC - Ministério da Educação

OME - Órgão Municipal de Educação

OTP - Organização do Trabalho Pedagógico

PA - Plano de Aula

PC - Professor Cursista

PF - Professor Formador

PP - Prática Pedagógica

PROFORMAÇÃO - Programa de Formação de Professores em Exercício

SEDUC - Secretaria de Estado de Educação

SEED - Secretaria de Educação a Distância

SEF - Secretaria de Educação Fundamental

SME - Secretaria Municipal de Educação

TR - Tutor

VN - Vida e Natureza

RESUMO

O trabalho apresenta resultado de pesquisa sobre a formação à distância de professores leigos. Os sujeitos investigados são professores do município cearense de Granja egressos do Curso de Formação de Professores em Exercício/PROFORMAÇÃO. O estudo foi orientado pelas questões: qual a visão dos egressos do Proformação sobre a formação recebida e a repercussão em sua prática pedagógica? O que sabem os egressos sobre a proposta do Proformação? Quais os conhecimentos adquiridos durante a formação? Que aprendizagens foram mais significativas? Quais as dificuldades encontradas durante o curso? A investigação teve como objetivo analisar o que pensam os egressos do Proformação do município cearense de Granja sobre a formação vivenciada e sua repercussão na prática profissional. Para tanto, buscou discutir a contribuição da formação inicial em serviço e à distância, no processo de profissionalização dos docentes leigos no Ceará e na melhoria da qualidade de ensino; conhecer a proposta formativa do Proformação e a visão de seus egressos sobre a formação recebida, as dificuldades enfrentadas no processo e as aprendizagens mais significativas; analisar a repercussão do Proformação na prática pedagógica dos egressos, refletindo sobre sua repercussão na melhoria do ensino. Em termos metodológicos, a investigação apoiou-se no método do estudo de caso qualitativo. Os dados foram coletados através de entrevistas semi-estruturadas e da análise documental. A visão dos egressos sobre a formação recebida, as aprendizagens mais significativas e aspectos do conhecimento adquirido durante o curso, foram abordados, cabendo assinalar, que houve mudanças importantes na docência dos professores, tanto em relação aos saberes curriculares, quanto aos saberes profissionais. Os professores reconhecem a importância da formação teórica, como também, da formação prática e técnica. Constata-se que o Programa atendeu aos propósitos dos professores cursistas, que declaram que o Proformação mudou suas vidas, melhorou sua auto – estima; possibilitou ampliar o repertório de conhecimento, gerou uma motivação diferente em relação ao seu trabalho, ofereceu subsídio prático para a sua atuação em sala de aula, construiu uma referencia de profissionalidade.

PALAVRAS CHAVES: Proformação -Professor leigo- Prática pedagógica

ABSTRACT

The paper presents research results on the long-distance education of lay teachers. The subjects of the study are teachers of the city of Granja (Ce) who attended the “*Curso de Formação de Professores em Exercício*”, a project known as *PROFORMAÇÃO*. The study was directed by the questions: which is the vision of the attendees of *PROFORMAÇÃO* on the received education and its repercussion in pedagogical practice? What know the attendees of *PROFORMAÇÃO* on what it proposes to do? What knowledge is acquired during the education? What learning (acquired there) is more significant? What are the obstacles found during the course? The inquiry had as objective to analyze what those attendees of *PROFORMAÇÃO* think of the education they received and of its repercussion on their professional activities. With this goal in mind, the inquirer (1) discusses the contribution of the basic teacher education and that of the long distance training in the process of professionalization of the lay professors and the improvement of the quality of education in the state of Ceará (Br); (2) Tries to assess the training proposal of *PROFORMAÇÃO*, the vision of its attendees on the received preparation, the difficulties faced in the process and the most significant knowledge acquired; and (3) analyzes the repercussion of *PROFORMAÇÃO* in the pedagogical practice of the attendees, reflecting on its repercussion on the improvement of the teaching process. In terms of methodology, the inquiry was based in the method of the study of qualitative case. The data was collected through half-structuralized interviews and documental analysis. The vision of the attendees on the received education, the most important learning and aspects of the knowledge acquired during the course are dealt with immediately after, where it is remarked on the important changes that observed on the teaching practice of the attendees, as well as in their professional knowledge. From their accounts, the attendees as good as recognized the importance of the theoretical formation of the practical formation and technique. The study shows that the *PROFORMAÇÃO* met the expectancies of the attendees, who declare that *PROFORMAÇÃO* changed their lives, in that it improved their self-esteem, contrived to improve their knowledge base, generated new motivation to do their work, gave practical subsidy for their performance in classroom, built professional reference into their careers.

KEYWORDS: lay teacher; pedagogical practice; *PROFORMAÇÃO*

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS.....	18
INTRODUÇÃO	22
CAPÍTULO 1 – POLÍTICA EDUCACIONAL E FORMAÇÃO DOCENTE: SITUANDO A QUESTÃO DO PROFESSOR LEIGO	26
1.1 A Formação de Professores na Agenda Educativa Brasileira.....	27
1.2 A Educação a Distância na Formação de Professores	36
1.3 Professor Leigo: O Que É, Quantos São e Onde Estão.....	41
1.4 Formar o Professor Leigo: O Que Aprender com Outras Experiências.....	44
1.5 Melhorar a Prática Pedagógica: um Desafio aos Processos de Formação	48
CAPÍTULO 2 – FORMAR O PROFESSOR LEIGO: A PROPOSTA DO PROFORMAÇÃO	52
2.1 O Que É o PROFORMAÇÃO?	53
2.2 Como Está Estruturado o PROFORMAÇÃO?	54
2.3 A Proposta Pedagógica	58
2.4 Avaliação	72
2.5 Contribuições para o PROFORMAÇÃO.....	73
CAPÍTULO 3 – PROFORMAÇÃO: APRENDIZAGENS E REPERCUSSÕES NA PRÁTICA DOCENTE	80
3.1 A Trajetória do Professor Leigo	81
3.2. Percepção da Aprendizagem.....	90
3.2.1 Aprendendo com o PROFORMAÇÃO: Identificação, Lembranças e Dificuldades.....	91
3.3 Influência Docente	93
CONSTATAÇÕES, SUGESTÕES E OUTRAS FALAS: A TÍTULO DE CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	107
APÊNDICES	116

INTRODUÇÃO

Deveríamos continuar a lutar, na formação do professor e na educação em geral, para uma contribuição que nos ajude a caminhar para mais perto de um mundo, onde o que desejamos para nossas crianças seja também válido para as crianças de todos os outros. Este é o único tipo de mundo com que deveríamos nos satisfazer, e nada,... é digno de nosso apoio a menos que nos ajude a nos encaminarmos para mais perto desse tipo de mundo.
(Zeichner, 2002)

Este estudo é sobre a formação de professores leigos no Ceará, mais precisamente, sobre a experiência de um programa governamental de formação inicial em serviço, na modalidade à distância: o Programa de Formação de Professores em Exercício, PROFORMAÇÃO.

De antemão, cabe registrar que o interesse pela formação docente não é novo: advém da experiência profissional na educação nos últimos 20 anos, período em que atuamos como gestora de uma escola privada de ensino fundamental. Ali foi-nos possível constatar o quanto se fazia necessário promovermos momentos de estudo e avaliação do nosso trabalho, bem como cursos que se constituíam, pode-se dizer, uma formação continuada. É com essa experiência que surge a preocupação com a formação docente.

Ao ingressarmos no Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Ceará (em 2004), participamos de debates e leituras (LIBÂNEO, 1998; NÓVOA, 1992a,1992b; PIMENTA, 2002; SACRISTAN, 1998; ZEICHNER, 1992,2002) que nos chamaram a atenção para a formação do professor. Assim, reflexões como as de Nóvoa (1992b, p. 9) que ressalta não haver “ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem adequada formação de professores”, fortaleceram a decisão de estudar este campo de investigação.

À decisão inicial, agregou-se o interesse sobre o PROFORMAÇÃO. O foco sobre essa iniciativa é fruto de atividades mais recentes, mais precisamente, da vivenciada desde Janeiro de 2004, quando, após participarmos de processo seletivo,

assumimos o cargo de assessora técnica do MEC com a função de acompanhar o Proformação no Ceará.

É atribuição nossa fazer o acompanhamento mensal às agências formadoras do Estado; assistir a encontros quinzenais, participar de reuniões mensais com tutores e professores formadores, bem como de todos os momentos de formação e períodos presenciais. Reunimo-nos, semanalmente, com a equipe cearense de gerenciamento para repasse de informações e montagem de estratégias com as quais se pretendem resolver os problemas percebidos. A Coordenação Nacional do Programa toma ciência das ações implementadas através de relatórios.

Logo após os primeiros contatos com os envolvidos no Programa, surgiram-nos alguns questionamentos envolvendo aspectos diversos, mas, o que mais nos chamou a atenção, dizia respeito ao próprio alvo do Programa, ou seja, o professor leigo. Aquele que, embora não possuindo qualificação para o desempenho do magistério, o exerce, por força da carência local, onde não existem professores devidamente habilitados. Como ele responderia ao Programa? O que incorporaria dele? Enfim, muitos pensamentos nos passaram pela cabeça, envolvendo-o, uma vez que o programa tem por finalidade habilitá-lo para magistério, em nível médio, no prazo de dois anos, em cumprimento ao que determina a LDB¹ n.º 9394/96 (Artigo 62).

Implantado no Ceará em 2000, o Programa já habilitou 3.974 profissionais no Estado (BRASIL, 2005). Entretanto, sua proposta não prevê estratégias de acompanhamento do egresso, o que faz com que pouco se saiba acerca dos impactos do curso na prática docente dos profissionais e das necessidades diagnosticadas no pós-formação. Essa lacuna serviu de mote na delimitação do problema da pesquisa, que incide sobre a visão dos egressos do Proformação no que diz respeito à formação recebida e à repercussão do curso na sua prática pedagógica.

¹ Diz o Artigo 62 dessa lei: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e Institutos Superiores de Educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (BRASIL,1996).

O eixo de análise que norteou a realização da investigação está explicitado nos objetivos. De modo geral, buscamos analisar o que pensam os egressos do Proformação do município cearense de Granja sobre a formação vivenciada e sua repercussão na prática profissional. Para tanto, foi necessário:

- Discutir a contribuição da formação inicial em serviço e a distância no processo de profissionalização dos docentes leigos no Ceará.
- Conhecer a proposta formativa do Proformação e a visão de seus egressos sobre a formação recebida, as dificuldades enfrentadas no processo e as aprendizagens mais significativas;
- Analisar a repercussão do Proformação na prática pedagógica dos egressos, refletindo sobre sua repercussão na melhoria do ensino.

A pesquisa aqui apresentada apoiou-se nesses objetivos. Sua intenção foi perceber a influência do Proformação na prática pedagógica dos professores participantes da primeira turma desse programa, em Granja. A seguir, detalharemos os questionamentos que nortearam sua realização.

➤ **Delineando a problemática investigada**

O Proformação está na terceira edição no Ceará. Entretanto, ainda persiste, especialmente na rede municipal, um percentual significativo de professores leigos. Segundo dados do INEP (Brasil, 2004), em 2002 o Estado registrava 7,6% do seu contingente de docentes sem a habilitação mínima exigida pela atual LDB.

Ao longo das três edições do Proformação, professores leigos de vários municípios cearenses integrantes do Programa participaram do curso, conforme permite visualizar o Quadro I:

Quadro I – Indicadores do Proformação no Ceará – 2000 a 2006

Período	Municípios	Agências formadoras	Professores Cursistas
01/2000 a 01/2002	75	30	3.013
07/2002 a 07/2004	34	19	961
07/2004 a 07/2006	23	11	783
Total de professores habilitados			3.974
Total de professores em processo de habilitação			783

Fonte: Dados fornecidos pela EEG/SEDUC (Ceará,2005).

Observa-se, em relação ao ano de 2000, uma redução crescente dos municípios integrantes do Proformação. Este movimento permite diversas interpretações, cabendo aqui levantar três argumentos que nos parecem pertinentes. De um lado, a intensa interiorização das universidades públicas cearenses (URCA, UVA, UECE), o que tem elevado a formação dos professores (graduação) sem que os mesmos tenham que se afastar de sua região. Por outro lado, a exigência pelo Tribunal de Contas, de concursos públicos com a titulação/ formação mínima estipulada pela LDB. Por fim, a impossibilidade de continuar usando parcela dos 60% do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério² (FUNDEF) para a formação de professores. Consideramos que esses fatores influenciaram na redução das adesões de prefeitos ao Programa, embora seus municípios ainda registrem um número elevado de professores leigos.

De todo modo, é certo que iniciativas de formação inicial de professores em serviço voltadas para o professor leigo, a exemplo do Proformação, continuam sendo necessárias. Contudo, inexistem ou são fragmentadas as informações acerca dos professores formados por tais ações. Levantamento acerca desta questão no

² O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997. Implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental. A parcela dos 60% dos recursos na formação dos professores existiu até dezembro de 2001. A partir de janeiro de 2002, os investimentos na habilitação e/ou capacitação de professores somente podem ser custeados com recursos da parcela de até 40% dos recursos transferidos (representa 15% da arrecadação global de Estados e Municípios) (Brasil, 2005).

Projeto de Implementação do Plano de Qualificação e Titulação de Professores Leigos (BRASIL, 1998); no Guia Geral (CUNHA, 2004a) e em endereços eletrônicos dos órgãos envolvidos³ evidenciou a indefinição de estratégias de acompanhamento do egresso, conforme assinalado antes. Em decorrência, registra-se escassez de dados sobre os impactos do curso na prática dos profissionais e as necessidades pós-formação.

A esse respeito vale lembrar, recorrendo a Carvalho Nunes (2001), que as pesquisas sobre formação de professores têm se oposto às abordagens que tendem a separar formação e prática cotidiana. Ademais, a ausência de mecanismos de acompanhamento pós-formação não permite aquilatar a efetividade do processo desenvolvido. É nessa direção que assinala Rocha (2001, p. 221) ao advertir que:

Concluir que o PROFORMAÇÃO é um Programa de sucesso me parece prematuro, porque **ainda não temos pesquisas que evidenciem isso**. Dizer que o aluno investiu e continuará investindo em novas práticas, também é uma atitude ingênua, pois o Cursista estava submetido a um processo de avaliação para obter a sua aprovação, e, não se pode olvidar que existe a intencionalidade em realizar as atividades conforme a proposta do Programa, uma vez que a sua habilitação está em jogo. **Acredito que se terá uma avaliação fidedigna do impacto do PROFORMAÇÃO na prática dos professores leigos se uma pesquisa revelar** que, mesmo depois de formados, os investimentos em novas posturas se efetivam e os comportamentos observados durante a vigência da Proposta perduram, sem a supervisão do Tutor e das AGFs. (Grifos meus).

A autora refuta análises ingênuas, por vezes, tendenciosas, que decantam o sucesso do Proformação. Ao mesmo tempo chama atenção para a necessidade de investigação sistemática acerca da repercussão do processo formativo vivenciado pelos seus egressos, reforçando a urgência e a validade de estudos que se proponham a mapeá-lo. É diante desta demanda que as questões norteadoras da presente pesquisa foram formuladas: **Qual a visão dos egressos do Proformação sobre a formação recebida e a repercussão em sua prática pedagógica?** Em torno desta pergunta de partida circundam outras indagações: **O que sabem os egressos sobre a proposta do programa? Quais os conhecimentos adquiridos durante a formação? Que aprendizagens foram mais significativas? Quais as dificuldades encontradas durante o curso?** Em

³ Cf. <<http://www.mec.gov.br/seed/proform>> e <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/seed2004.pdf>, www.pnud.org.br>.

síntese, buscamos saber se houve mudanças na prática pedagógica do professor egresso do Proformação, procurando mapear aprendizagens e desafios que enfrentam hoje na sua prática profissional.

Sabemos que nenhum curso de formação sozinho poderá modificar a qualidade do ensino, porque outras questões, como o baixo salário, o acúmulo de funções para suprir as necessidades dos professores, as precárias condições de trabalho, a falta de autonomia são fatores que influenciam e constroem sua prática profissional.

Consideramos que tais questões não podem ser esquecidas quando se discute a relação entre formação e melhoria, em particular no caso da formação inicial em serviço do professor leigo, pois, embora há muitos anos ocupando espaços na educação nacional, ainda são ineficazes as medidas visando evitar que pessoas sem a devida formação ingressem em sala de aula. Entendemos que, quanto mais chamarmos para o debate essa temática, maior serão as possibilidades de investidas em prol da melhoria da educação.

Explicitado, pois, os objetivos e a problemática investigada, faz-se necessário esclarecer ainda sobre a metodologia que orientou o presente estudo.

➤ **Decisões, procedimentos e práticas da investigação**

A necessidade de uma aproximação teórica empírica ao objeto de estudo trouxe-nos o desafio da tomada de decisões, visando delinear e desenvolver a investigação a que nos propusemos. É este esforço que apresentamos nas próximas sub-seções.

O CAMINHO...

A intenção de compreender a problemática da pesquisa a partir do ponto de vista dos sujeitos envolvidos nos levou a optar pela pesquisa qualitativa

que, como assinala Bogdan e Biklen (1994, p. 49): “[...] exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo.”

Neste enfoque de pesquisa, como bem lembra Ludke e André (1986, p.47-50), os dados coletados são, predominantemente, descritivos (em palavras ou imagens e não em números); a preocupação com o processo é muito maior do que com os resultados ou produtos; a análise dos dados segue o processo indutivo, predominam questionamentos sobre valores, posturas, cultura, em que a subjetividade está evidente.

O Estudo de Caso é um método apropriado para investigações sociais em que se pretende maior aproximação ao objeto estudado (BRESSAN, 2000). Trata-se de uma “análise intensiva de uma situação particular” (Ibidem, p 323).

Tendo como suporte estas idéias, optamos pelo estudo de caso múltiplo (YIN, 2001; BOGDAN; BILKEN, 1994). Neste método, recorrendo a Stake (*apud* ANDRÉ, 2005, p. 20), “o pesquisador não se concentra num só caso, mas em vários, como por exemplo, em várias escolas ou vários professores”. No que se refere ao presente estudo, tomamos como “caso” professores egressos da primeira turma do Proformação do município de Granja no Ceará. São professores que atuam em locais diferentes, que têm em comum o perfil de formação, vínculo funcional (docentes da rede municipal de Granja) e área de atuação (zona rural). Esses aspectos do grupo de professores que participaram da pesquisa evidenciam seu caráter de estudo de casos múltiplos.

Um estudo de caso qualitativo recorre a fontes e procedimentos variados. Apresentando o estudo de caso como uma “inquirição empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real quando a fronteira entre o fenômeno e o contexto não é claramente evidente”, Yin (2001, p. 23) reforça esta característica ao dizer que múltiplas fontes de evidência são utilizadas neste tipo de investigação.

Discutindo o assunto, André (2005, p.16) destaca que, geralmente, são usadas as mesmas técnicas de coleta de dados presentes “nos estudos sociológicos e antropológicos, como por exemplo: observação, entrevista, análise de

documentos, gravações, anotações de campo”. Esta diversidade de fontes e procedimentos permite olhar o objeto pesquisado como pertencente a um contexto sócio-histórico.

Considerando essas múltiplas possibilidades e a problemática investigada, decidimo-nos pela utilização da entrevista individual semi-estruturada e da análise documental. A entrevista, segundo André e Ludke (1986, p. 34), apresenta como vantagem “a captação direta e corrente da informação desejada, praticamente, com qualquer tipo de informante”. Orientado por esta idéia e considerando o problema em estudo, elaboramos um roteiro prévio com 36 perguntas organizadas em cinco blocos: 1) Identificação do Professor Cursista; 2) Visão do Cursista sobre o Proformação; 3) Conhecimento do Proformação; 4) Repercussão do Proformação na Prática Docente; 5) Percepção da Aprendizagem (Ver apêndice B).

A análise documental, por sua vez, apresenta-se com um procedimento que “possibilita a validação das informações obtidas” (GODOY, 1995, p. 21). Esta compreensão do uso e potencial da análise documental é reforçada por André e Ludke (op. cit.) que destacam o valor de sua utilização, principalmente, quando se pretende ratificar informações. Recorremos a documentos diversos, conforme mostra o Quadro II.

Quadro II – Documentos utilizados na análise documental

Documentos	Ano
Projeto de Implementação do Plano de Qualificação e Titulação de Professores Leigos (Anexo A)	1998
Guia Geral	2004a
Manual de operacionalização	2004
Manual do Tutor	2004b
Textos de apoio vol. 2	2004
Guias de Estudo	2004
Planos de aula dos professores cursistas	2005

Os documentos utilizados possibilitaram compor o pano de fundo necessário á compreensão do Proformação enquanto política de formação, seus pressupostos e possíveis repercussões na prática dos docentes pesquisados.

Esses dois procedimentos tornaram possível acessar informações pormenorizadas do processo de formação concebido pelo poder público e da

experiência vivenciada pelos professores egressos da primeira turma do Proformação de Granja.

Na análise dos dados, procuramos respostas às questões que nortearam a realização deste estudo, sem deixar de ter consciência de que as "respostas" obtidas na investigação seriam aproximações da realidade pesquisada (TRIVIÑOS, 1987; MINAYO, 1994). Sobre esse processo, lembramos sempre do pensamento de Alves (1996), em que ele afirma que a análise dos dados requer do pesquisador criatividade, capacidade imaginativa e humildade para dar o salto do conhecido para o desconhecido. Foi guiado por esta orientação que a presente pesquisa foi desenvolvida.

➤ **A prática da investigação**

As opções e procedimentos até aqui registrados foram fundamentais à consecução da prática da investigação. Uma decisão inicial, conforme assinalamos antes, incidiu sobre a definição do caso. Tomamos como caso oito (8) professores egressos da primeira turma do Proformação de Granja, iniciada em 2000. A escolha se deu pelo fato de não termos participado do programa nesse período, pois fomos admitidas no programa somente em 2004. Esta decisão permitiu-nos tomar certo distanciamento do objeto investigado.

Momento importante também foi a definição do local de realização da pesquisa: Granja, município cearense situado a noroeste do Estado, a 352,3 km da capital (ver apêndice A). Essa cidade possui um território de grande extensão (2.697,20 km²) e uma população de 48.484 habitantes, dos quais, 25.920 estão na zona rural. De acordo com o censo, a densidade demográfica é de apenas 18 habitantes por quilômetro quadrado (BRASIL, 2005).

A escolha deste município para a pesquisa considerou os seguintes critérios: a) sua participação em todos os grupos do Proformação (3 grupos); b) o atendimento de um contingente significativo de professores pelo Programa, sendo 358 habilitados e 116 professores em formação (BRASIL, 2005); c) estar entre os municípios cearenses com menor índice de desenvolvimento humano. Segundo a tabela do IPECE (CEARÁ, 2005), dos 184 municípios do Estado do Ceará, Granja é

o penúltimo município com menor índice global de desenvolvimento humano. Quando se analisa este indicador em relação à educação, ele passa a ser o último município no ranking, estando na 184ª posição, daí a repercussão que vem tendo o Proformação como um programa para professores leigos.

O primeiro grupo do Proformação de Granja, alvo desse estudo, iniciou em 2000 e concluiu em 2002. Em uma ação inicial de definição dos sujeitos da pesquisa, solicitou-se à Agência Formadora do Proformação, nesse município, a relação dos 220 cursistas integrantes dessa turma. Solicitamos, ainda, à Secretaria de Educação Municipal informações sobre esse grupo de professores, principalmente, a série e local de lotação. Com base nesses dados, selecionamos os cursistas em efetivo exercício docente em salas de 1ª a 4ª séries, cuja configuração atual pode ser visualizada no Quadro III.

Quadro III – Granja: Situação atual dos professores egressos do Proformação em 2002

CARACTERÍSTICAS	QUANTIDADE
PC que não trabalham mais para a prefeitura	32
PC aposentados	3
PC em turmas de educação infantil	24
PC em turmas de 5ª a 7ª série.	27
PC em turmas de EJA	3
PC em direção e coordenação de escolas	26
PC em secretaria de escolas	30
PC em turmas de 1ª a 4ª	75
Total de PC diplomados	220

Fonte: Informações cedidas pela Secretaria de Educação do Município de Granja. (GRANJA, 2005).

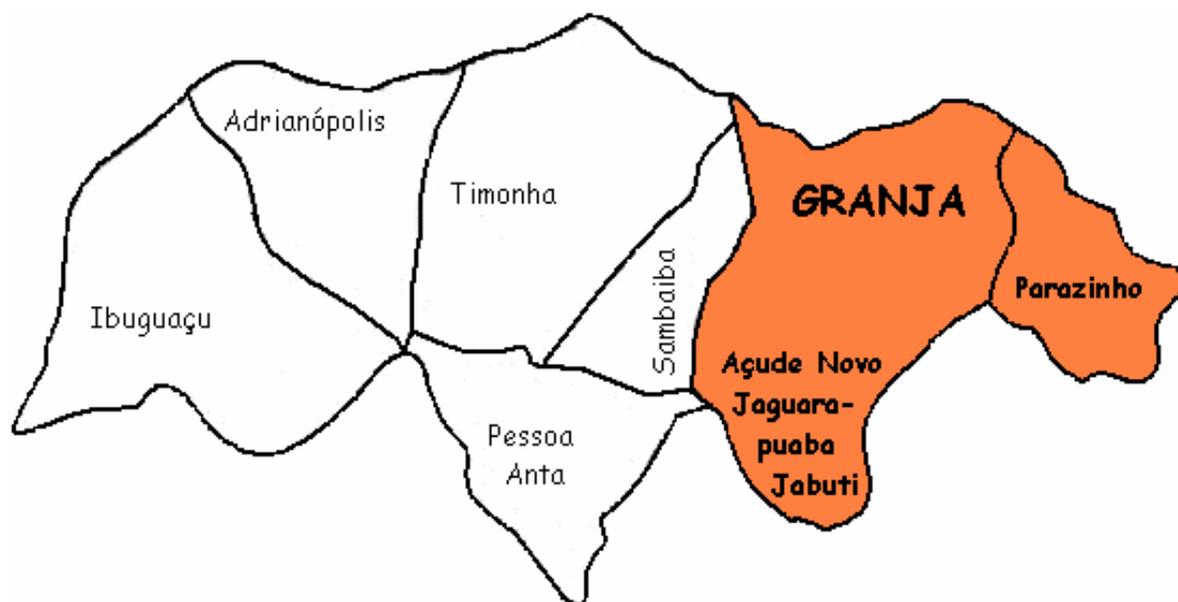
De 220 professores habilitados da primeira turma do Proformação em Granja, somente 75 continuam exercendo as funções para que estavam aptos. Alguns não trabalham mais para a prefeitura, outros se aposentaram e muitos assumiram outras turmas ou cargos.

Identificado o universo de docentes em condições de participar da pesquisa (75 docentes), decidimos selecionar um grupo de aproximadamente 10%, resultando em oito (8) professores. Elegemos professores egressos do Proformação que atualmente lecionam nas séries iniciais do ensino fundamental na zona rural. De

início, a proposta era entrevistar 50% de professores lotados na zona rural e 50% na zona urbana. Contudo, após levantamento na Secretaria Municipal de Educação, verificamos que não havia professores com o perfil desejado. Os professores pesquisados residem e atuam em distritos e localidades no entorno da sede que guardam uma distância considerável da zona urbana, o que lhes traz algumas dificuldades. A distância é agravada pela inexistência de boas estradas.

No mapa, (em negrito) as localidades em que trabalham os professores pesquisados.

Mapa da Divisão Política de Granja



O Quadro IV demonstra o local de moradia e trabalho de cada professor:

Quadro IV – Professores Pesquisados

Professor	Local	Escola
Ísis	Jabuti	Escola Mercúrio
Ulisses	Açude Novo	Escola Vênus
Sofia	Jabuti	Escola Marte
Ártemis	Parazinho	Escola Júpiter

Ceres	Parazinho	Escola Saturno
Hera	Parazinho	Escola Urano
Atena	Jaguarapuaba	Escola Netuno
Penélope	Parazinho	Escola Plutão

Os nomes dos professores são fictícios. Optamos em preservar a identidade dos entrevistados. Para tanto, demos codinomes para identificá-los, bem como para as escolas em que trabalham.

Dos professores pesquisados apenas um é do sexo masculino. A idade deles varia entre 24 e 42 anos e têm em comum o fato de exercerem, como atividade profissional, apenas o magistério.

Todos os sujeitos pesquisados se submeteram ao vestibular na Universidade Vale do Acaraú. Alguns deles, concorreram ao vestibular mais de uma vez, mas todos lograram aprovação. Cinco (5) estão na Universidade: três (3) fazem o curso de letras , um (1) geografia e o outro, história.

Os outros três, não puderam seguir além da matrícula, por falta de condições financeiras, visto que é exigida uma mensalidade do aluno.

Apenas uma professora é efetiva. Os demais são professores temporários, cujos contratos são renovados ano após ano, o que configura uma situação de insegurança, aceito, todavia, por absoluta falta de oferta de outra condição de trabalho. Todos possuem mais de oito anos de experiência no magistério.

Na coleta dos dados, como destacado noutra passagem deste texto, recorreu-se à entrevista semi-estruturada e a análise de documentos sobre o Proformação. A realização das entrevistas exigiu a ida, duas vezes, a Granja. No primeiro momento, passamos três dias no município. Contatamos com a Secretaria de Educação a fim de que nos fornecesse o quadro de lotação das cursistas e marcamos, com alguns professores, o local e hora das entrevistas. Após uma semana, retornamos à Granja, onde passamos mais quatro dias.

No primeiro dia, entrevistamos, na sede do município, dois professores: um do distrito do Parazinho e o outro da localidade Jabuti. Nos outros dias fomos ao encontro dos professores nos lugares de trabalho e residência. Dirigimo-nos ao distrito de Parazinho em ônibus de transporte de alunos da rede municipal. Na tarde da entrevista, duas professoras estavam na escola e uma em sua residência. A Jaguarapuaba fomos em camionete de tração, em virtude da estrada carroçal ser de difícil acesso⁴. Para entrevistar as cursistas do Açude Novo e Jabuti fretamos o táxi mais antigo⁵ da cidade, dirigido por um dos poucos motoristas que conheciam bem a região e onde as professoras moravam.

No primeiro contato com as duas professoras explicamos nosso objetivo e elas concordaram com o uso de gravador. Marcamos, então, um segundo encontro para realizar as entrevistas e recolher os planos de aula. Com os demais, tivemos um único encontro, ocasião em que fizemos a entrevista e recolhemos os planos de aula. Cada entrevista durou em média uma hora, com gravador digital.

A análise documental, por sua vez, envolveu a leitura detalhada de vários materiais produzidos pelo MEC sobre o programa, além dos planos de aula dos professores pesquisados, conforme destacado antes no Quadro IV.

Os documentos oficiais, mais especificamente, os Guias de Estudo, o Guia Geral e o Manual do Tutor, ofereceram subsídios para análise dos planos de aula (Ver anexo B) que as professoras cursistas nos permitiram acessar. A finalidade era detectar se havia nítida influência do material orientador sobre a feitura dos mesmos. Todos eles contribuíram para melhor aprofundamento na proposta pedagógica do programa.

Este foi, a grosso modo, o caminho percorrido, as opções feitas e os desafios enfrentados na feitura desse trabalho. Realizá-lo exigiu muito mais que cumprir uma exigência acadêmica. Posto minha vinculação profissional com o Proformação, o esforço de interpretação sistematizado no texto ora apresentado expressa meu compromisso e tentativa de contribuição com a área da formação de professores, sobretudo no cenário local. O resultado dessa aproximação teórica e empírica está detalhado a seguir.

⁴ Aqui registramos e agradecemos a preciosa colaboração da Tutora Adélia, proprietária do veículo e colega de trabalho, que fez a gentileza de nos levar a essa localidade.

⁵ O destaque para o táxi mais antigo se dá pelo fato de que nenhum outro taxista contatado sabia o caminho e/ou não queria colocar seu carro nas estradas esburacadas.

➤ **A trajetória do texto**

Organizar um texto é sempre uma tarefa difícil, por mais familiar que o tema nos seja. Puxar o fio da meada, de modo a tornar clara e precisa as informações é ainda mais complexo quando se faz a opção pela investigação qualitativa.

Foi ciente desse desafio que nos dedicamos a esse exercício. Assim, além desta introdução, organizamos o texto em 3 capítulos, seguidos das considerações finais, das referências bibliográficas, apêndices e anexos. Este último compila dois documentos que consideramos relevante socializar, haja vista não ser de fácil acesso.

No capítulo **Política Educacional e Formação Docente: situando a questão do professor leigo**, destacamos o contexto político e educacional brasileiro a partir da última década do século XX. A ênfase recai sobre as demandas que se delineiam sobre o professor e o ensino fundamental. Nesse percurso buscamos realçar o problema do professor leigo, assim como as ações que o governo tem implementado visando enfrentar tal situação. A EAD se sobressai nessas iniciativas como uma alternativa com potencial em processos de formação inicial e em serviço. As reflexões sistematizadas nessa seção apoiaram-se nas formulações de diversos autores, entre eles cabe destacar Dourado (2001), Silva Júnior (2003), Draibe (1993), Albuquerque (2005), Nunes (2004), Vieira (1998; 2000; 2003), Niskier (1999) e Farias (2006).

O capítulo **Formar o professor leigo: a proposta do Proformação** apresenta a estrutura do programa, seus objetivos e sua proposta pedagógica a partir da análise documental. Demos ênfase aqui na matriz curricular, no material instrucional e na concepção de prática pedagógica. Nossa intenção foi mapear as idéias que referenciam o Programa, buscando perceber sua correlação com o pensamento dos pesquisados.

Na seqüência encontra-se o capítulo III, denominado **Proformação: aprendizagens e repercussões na prática docente**. Esta seção contém a análise da visão dos egressos sobre a formação recebida, as aprendizagens mais

significativas e aspectos do conhecimento adquirido durante o curso. Nas considerações finais, ressaltamos as constatações a que chegamos à partir das sugestões, reclamações e elogios que os professores cursistas apresentaram.

Ao finalizar esta seção, parece-nos relevante retomar a epígrafe que usamos no princípio do texto. Ela destaca a importância da luta pela igualdade de direitos. Em especial, ao direito de uma educação de qualidade para todos. Para tanto, é preciso que cada um deseje para o outro o que quer para si. Queremos que todas as crianças do mundo possam ter professores iguais àqueles que desejamos para nossos filhos: que tenham uma formação pautada na criticidade, na reflexão e no conhecimento.

CAPÍTULO 1 – POLÍTICA EDUCACIONAL E FORMAÇÃO DOCENTE: SITUANDO A QUESTÃO DO PROFESSOR LEIGO

*Se muito vale o já feito
Mais vale o que será
E o que foi feito
É preciso conhecer
Para melhor prosseguir
Falo assim sem tristeza
Falo por acreditar
Que é cobrando o que fomos
Que nós iremos crescer
Outros outubros virão
Outras manhãs plenas de sol e de luz*
(Milton Nascimento e Fernando Brant)

A formação de professores constitui-se na atualidade um tema de política educacional dos mais recorrentes e complexos. É sob este prisma que o presente capítulo o abordou, direcionando sua atenção para os egressos do Programa de Formação de Professores. Buscamos, inicialmente, destacar o marco legal delineado no cenário sócio-educacional brasileiro a partir da década de 1990, nele situando o tema da formação de professores. Com base nesses elementos contextuais ressaltamos um dos desafios da agenda educativa contemporânea brasileira: o magistério leigo.

As iniciativas de formação inicial destinadas a estes profissionais pelo Poder Público, via de regra, têm utilizado os recursos da educação à distância e os princípios da formação em serviço. A reflexão aqui sistematizada discute estes aspectos, entendendo-os como necessários, numa análise que possa contribuir para explicitar os avanços e dilemas neste campo. Tal percepção apresenta-se como fundamental à compreensão da problemática investigada que, como assinalado na introdução, se detém sobre a formação e a prática pedagógica dos egressos cearenses do Programa de Formação de Professores em Exercício, mais conhecido como PROFORMAÇÃO.

Deste modo, as várias seções que integram este capítulo tiveram como objetivo compor um mapa da questão do professor leigo no Brasil e no Ceará, conforme se pode constatar no texto a seguir.

1.1 A Formação de Professores na Agenda Educativa Brasileira

As últimas décadas do século XX foram palco de profundas transformações sociais com forte impacto na educação, especialmente na concepção de políticas de formação docente (VIEIRA, 2002, p. 8). Vários fatores contribuíram para este movimento, sobressaindo-se os relacionados com a “consolidação do processo de globalização”, a “redefinição das formas de organização do Estado” e o fortalecimento da intervenção dos organismos internacionais na definição de agendas. A vida econômica, política, social e cultural do mundo tem sido afetada por estes “cenários de reforma”, modificando, substancialmente, a natureza de suas relações (Ibidem, p. 8).

As transformações impulsionadas pela globalização não são neutras, devendo ser compreendidas no bojo do ideário do neoliberalismo⁶ e da “desregulamentação”. É o que lembra Albuquerque (2005, p. 14) ao destacar que:

O projeto político-econômico subjacente as transformações impulsionadas pela globalização, apoiado no ideário do liberalismo e da desregulamentação, é fortemente defendido pelos países desenvolvidos, em nome de maior hegemonia. Este movimento de abrangência mundial, ao postular o predomínio dos determinantes econômicos e liberação de todo e qualquer controle, promove o desmonte do Estado intervencionista, do Estado do Bem-Estar Social (Welfare State), cujo foco de ação está voltado para a melhoria na qualidade de vida, provimento de fundos públicos de amplos direitos sociais (habitação, saúde, emprego e educação).

O Brasil, como os demais países da América Latina, se ressentido dessa política, responsável pela manutenção da disparidade na qualidade de vida de seus habitantes.

⁶ O neoliberalismo é um projeto político, econômico e social de caráter hegemônico que está fundamentado na subordinação da sociedade ao mercado livre e à não-intervenção do poder público, sendo o mercado livre responsável pela preservação da ordem social (MACIEL; SIGUNOV NETO, 2004).

O projeto político-econômico vigente tem se mostrado cruel para com aqueles que não têm peso como produtor ou consumidor, que dada a ancestralidade de sua miséria, têm todas as características para comporem o grupo dos excluídos. Albuquerque (2005, p. 15), registra o caráter histórico da globalização. Para a autora “se tal configuração é específica do momento histórico atual, também é importante ressaltar [...] que este não é um fenômeno novo”. Citando Castanho, a autora lembra que “a globalização tem a mesma idade do capitalismo, constituindo-se mesmo como parte integrante de sua lógica interna”.

O Estado, neste contexto, apresenta-se “como forma de organizar a sociedade para a produção capitalista, com uma dimensão ampla – os instrumentos públicos e privados de dominação burguesa – e outra restrita: a sociedade política” (ALBUQUERQUE, 2005, p.15). Ou seja, o Estado diminui o seu papel frente às políticas públicas (DOURADO, 2001).

De acordo com Silva Júnior (2003), o Estado torna-se um Estado gestor, ao invés de Estado de bem-estar social e se adapta às teorias organizacionais anteriormente utilizadas, principalmente, nas áreas de produção. Os produtos e serviços passam a ser vendidos e disputados pelos agentes econômicos, sociais e educacionais, simbolizando autonomia e descentralização. Serviços essenciais são privatizados (saúde, educação, aposentadoria, lazer, transportes, etc.) tornando reduzida a política social. “O mercado passa a ser o regulador, inclusive dos direitos” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 106).

Na prática social dos países em desenvolvimento o Estado mínimo se concretiza a partir de um duplo movimento, conforme sintetiza Albuquerque (2005, p. 16):

[...] De um lado, estimula a **transferência de competências até então afetas ao Poder Público para organizações não governamentais** e, mais especificamente, para as comunidades locais; de **outro, delega parte do poder de regulação social (regras, leis e normas) para organizações multilaterais** presididas por governos e banqueiros dos países capitalistas centrais: (Grupo dos Sete / G-7; Acordo Geral de Tarifa e Comércio / GATT; Organização Mundial do Comércio / OMC etc.). O processo de transferência de competências e de regulação social é intensificado pelo agravamento da dívida dos países periféricos que, reféns do sistema financeiro internacional, precisam se adequar aos programas de ajuste estrutural, monitorados por organismos financeiros

externos, cuja preocupação maior é proteger seus próprios interesses. (Grifos meus).

A redução das responsabilidades do Estado e a intervenção dos organismos internacionais no processo de regulação social afeta a soberania dos países latino americanos em desenvolvimento, obrigados, pelo seu endividamento, às imposições que lhes são feitas e que, nem sempre são benéficas.

Destacada como área estratégica na definição do novo panorama mundial, a educação passa a ser orientada por programas de ajustes que têm, na focalização, um de seus vetores estruturais (DRAIBE, 1993).

O Brasil também é afetado por esse processo que se explicita e se intensifica, sobretudo, na década de 1990, momento em que ocorrem vários eventos internacionais que visam a definição de uma agenda internacional para a educação. Cabe destacar a “Conferência Mundial de Educação para Todos” (Jontien, Tailândia, 1990), patrocinado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e o Banco Mundial; A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (Nova Iorque, EUA, 1989); o Encontro Mundial de Cúpula pela Criança (Nova Iorque, EUA, 1990); o Encontro de Nova Delhi (Nova Delhi, Índia, 1993); a Reunião de Kingston (Kingston, Jamaica, 1996) e o Encontro de Dakar, (Dakar, Senegal, 2000) (VIEIRA, 2002).

Estes acontecimentos resultaram do “Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe” instituído em 1979 e que, segundo avaliação dos participantes da Sétima Reunião de Ministros da Educação da Região (1996), viabilizaram acordos entre os países, possibilitando o avanço na superação do analfabetismo, na universalização da educação básica e na melhoria da qualidade da educação (VIEIRA; ALBUQUERQUE, 2002).

Autores como Peroni (2003) e Dourado (2001) fazem-nos refletir sobre as conseqüências advindas da intervenção do Banco Mundial nos programas educacionais brasileiros.

Durante a década de 1990 o Banco Mundial interferiu, com maior potencial, na educação, principalmente após o surgimento de acordos que resultaram em programas como o Fundo de Fortalecimento da Escola

(FUNDESCOLA), que conta com grande aporte financeiro deste organismo internacional.

Essa atuação volta-se para o ensino básico, programas de avaliação, compra de material escolar, ações de formação de professores, “formação de gestores, como é o caso do Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação (Prasem)” (VIEIRA, 2002, p. 41). Vale lembrar, ainda recorrendo a Vieira (op. cit.), que muitas vezes as ações dos órgãos não priorizam as necessidades reais e locais e importam programas de outras realidades que não surtem o efeito desejado, por razões diversas. Alguns programas têm um curto período e não abrangem a totalidade da população.

Fato é que as propostas firmadas para a educação em âmbito mundial pelas organizações multilaterais intervêm, decisivamente, na definição de políticas na área. No Brasil do final da década de 1990 tais orientações encontram campo promissor. A Constituição Federal⁷ de 1988, fruto do processo de redemocratização do país após mais de 20 anos de ditadura militar⁸, abre passagem para a definição de um novo projeto de educação. No que se refere ao magistério, viveu-se um clima de envolvimento geral, unindo órgãos públicos, privados, representantes de grupos diversos, que se reuniam para debater e dar pareceres sobre os rumos que deveriam ser apontados para a Educação, em nosso país. Nesse sentido, não seria equivocado afirmar que a preocupação manifesta na CF de 1988, com o magistério, reflete o movimento em defesa da qualidade de formação do professor, iniciado na década de 1980, sustentado por entidades como a Associação Nacional de Educação (ANDE), a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (ANFOPE).

Dessa mobilização resultou o reconhecimento do quanto se faz necessário investir na melhoria da qualidade da educação, o que se atinge, principalmente, através da maior valorização da profissão docente, que consiste em apoiar e incentivar o professor para a busca de seu aperfeiçoamento e remunerá-lo condignamente, não permitindo que venha a sofrer constrangimentos. Emergiram

⁷ A constituição foi publicada no Diário Oficial da União nº 191-A em de 5 de outubro de 1988.

⁸ Regime militar instaurado em 1964 estendeu-se por 21 anos, nos quais a presidência da República foi ocupada sucessivamente por generais do exército. Período marcado pela suspensão dos direitos políticos e garantias constitucionais individuais (VICENTINO, 2001).

discussões sobre a docência como profissão, a autonomia do professor, saberes profissionais, profissionalização, questões de gênero, entre outros (FREIRE, 1997; LIBÂNEO, 1998; TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1991). Este debate favoreceu a disseminação da idéia de que a profissionalização do professor exige um olhar para além da formação: o contexto, os problemas diversificados, a heterogeneidade. Parte das propostas defendidas nesse momento, pelo movimento dos educadores, está expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovada em 1996.

É possível mesmo afirmar que com a LDB nº. 9.394/96 a formação de professores ganhou espaço importante. Como assinala Guimarães (2004, p.19), “essa lei fornece algumas indicações para a melhoria do estatuto profissional do professor, por meio da gradativa exigência de melhores níveis de formação”. A Década da Educação pode ser percebida como uma expressão dessa preocupação. Diz o § 4º do Art. 87: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Soma-se a este dispositivo a definição de que:

- a **formação** dos profissionais da educação, deve ter como fundamento a **associação entre teoria e prática**, inclusive, mediante **capacitação em serviço** (Art. 61, inciso I);
- poderão ser ofertados curso de formação de profissionais para a educação básica e programas de educação continuada em Institutos Superiores de Educação (Art. 63, incisos I e II);
- a valorização dos profissionais da educação passa pelo **aperfeiçoamento profissional continuado** (Art. 67, inciso II);
- **cabe ao poder público a realização de programa de capacitação para todos os professores em exercício** (Art. 87, §3º, inciso III). (BRASIL, 1996). (Grifos meus)

Os grifos destacam aspectos importantes acerca da formação de professores. A associação teoria e prática apresentam-se como um princípio formativo fundamental ao fomento de uma prática pedagógica significativa. Este, na verdade, é um anseio antigo dos educadores. São diversos os estudos que mostram

a distância entre o que se estuda nos processos de formação quer inicial ou continuada e o fazer concreto dos docentes na escola.

Em situações de formação em serviço (inicial ou continuada) a exigência de associação teoria prática é ainda mais premente, pois os professores em formação são profissionais que trazem na bagagem questões estreitamente relacionadas ao seu cotidiano, aos problemas e dificuldades vividas na escola, junto aos alunos.

Com o objetivo de corrigir os efeitos de práticas clientelistas de inclusão de professores no sistema, no caso professores sem habilitação, alguns dispositivos trazidos na LDB apontam alterações importantes, tais como a necessidade de se admitirem, até o fim da Década da Educação, apenas professores formados em nível superior ou formados em serviço.

Vale dizer que a LDB em relação à formação de professores expressa, de certo modo, as discussões e metas sinalizadas no Plano Decenal de Educação para Todos (MACHADO, 2000). Este plano, que registra ações para a década de 1993 a 2003, foi elaborado pelo MEC com base nas recomendações do encontro promovido pela UNESCO em Jontien. Ele discute a necessidade de formação dos professores em nível superior e evidencia a necessidade de ações junto ao professor leigo (NUNES, 2004).

No momento de sua formulação, este plano já sinalizava que o ensino deveria ser ministrado por professores habilitados, não considerando suficiente apenas o nível médio. Estabelecia, ainda, que fosse possível ao professor que não atendesse as novas exigências, atingi-las através da oferta de cursos diversificados na sua composição. É impulsionado por essas orientações que:

Em 1997 o MEC propõe o Plano Nacional de Educação (PNE), como uma forma de concretizar o Plano Decenal. Esse Plano fundamenta-se na Constituição, mas também na LDB. Para Cury (1998) o PNE apresenta-se como elemento articulador do conjunto das políticas voltadas para a educação nacional (NUNES, p. 67).

O Plano Nacional de Educação (PNE), (BRASIL, 2002) organizado em 6 seções⁹ estabeleceu, doze (12) diretrizes para a formação dos profissionais da

⁹As seis seções em que está estruturado o PNE são: I introdução; II Níveis de ensino; III Modalidades

educação e sua valorização, a serem observadas pelos cursos de formação inicial. São elas:

- a) sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos;
- b) ampla formação cultural;
- c) atividade docente como foco formativo;
- d) contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica;
- e) pesquisa como princípio formativo;
- f) domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério;
- g) análise dos temas atuais da sociedade, da cultura e da economia;
- h) inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação;
- i) trabalho coletivo interdisciplinar;
- j) vivência, durante o curso, de formas de gestão democrática do ensino;
- k) desenvolvimento do compromisso social e político do magistério; e
- l) conhecimento e aplicação das diretrizes curriculares nacionais dos níveis e modalidades da educação básica (BRASIL, 2002, p. 117).

O PNE dedica uma seção específica ao magistério da educação básica (capítulo IV) no qual enfatiza que a melhoria do ensino somente acontecerá se houver a valorização da profissão. Essa valorização, assinala, exige uma política global que priorize a formação inicial, as condições de trabalho, o salário, a carreira e a formação continuada. É o que mostra a passagem a seguir transcrita:

Uma formação profissional que assegure o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional, o domínio dos conhecimentos objeto de trabalho com os alunos e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem; um sistema de educação continuada que permita ao professor um crescimento constante de seu domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo; jornada de trabalho organizada de acordo com a jornada dos alunos, concentrada num único estabelecimento de ensino e que inclua o tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula; salário condigno, competitivo, no mercado de trabalho, com outras ocupações que requerem nível equivalente de formação; compromisso social e político do magistério. (Ibidem, p. 116).

Desde 9 de janeiro de 2001 o PNE¹⁰ foi sancionado e ainda há muito que fazer para tais requisitos serem alcançados, principalmente, a questão salarial do professor, que ainda é muito insignificante em algumas regiões do país.

O Proformação reflete as intenções expressas em lei, porque permite que o professor leigo, ou seja, aquele que não concluiu curso de habilitação para o magistério, possa adquirir a legitimidade de exercer sua profissão. Visa, de um lado, oferecer formação ao professor que já exerce a docência e, de outro, assegurar condição mínima à expansão do ensino fundamental.

Para assegurar programas como o Proformação e aumento de salário aos professores os municípios contaram com FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério). Este fundo teve papel fundamental no desenvolvimento das intenções e metas previstas no marco legal da década de 1990, cabendo destacar suas principais linhas: a) a prioridade do ensino fundamental; b) a valorização da escola como unidade básica da educação; c) apoio à formação dos professores e melhorias da remuneração e situação funcional (BRASIL, 1996).

A Lei 9.424/96, que criou o FUNDEF, possibilitou que os recursos para a formação inicial dos professores de magistério fossem retirados dos 40% referentes ao Fundo¹¹. Nas palavras de Vieira (1998, p. 23),

As demandas por mudanças na política de formação de magistério são históricas, mas o Fundo veio agilizar a tomada de decisões, uma vez que, a falta de recursos para investir em educação, sempre foi obstáculo para que a mesma se desenvolvesse a contento. É verdade que grande parte do país pode contemplar de imediato a perspectiva de formação em nível superior completo e a não - habilitação constituindo um elemento meramente residual. No entanto, o mesmo não se pode dizer para as regiões mais pobres do país. Os chamados professores leigos representam cerca de 23% que atuam no Norte e 19%, no Nordeste. Muitos Municípios nessas regiões deparam-se com necessidades urgentes de qualificação de seus professores não-titulados.

¹⁰ Vale acrescentar que além dessas diretrizes o PNE define que a educação escolar ultrapassa a sala de aula e que a formação dos demais profissionais da escola deve ter a mesma qualidade daquela oferecida aos professores.

¹¹ Percentuais vinculados a impostos. A União deve aplicar pelo menos 18%, os estados e municípios no mínimo devem aplicar 25%.

O FUNDEF tornou factível a qualificação do professorado ao destinar verbas para cursos de formação inicial e continuada. Neste cenário cresceram as exigências em torno da qualificação do professor, cuja expectativa social é que os investimentos em sua formação lhe assegurassem o desenvolvimento de sua atividade com autonomia e criticidade.

Alocar recursos para a formação de professores constituiu passo fundamental no processo de valorização da profissão e na oferta de oportunidades diversas de formação continuada e inicial, situação reforçada pela possibilidade aberta pelo Artigo 80 da LDB:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e **de educação continuada**.

§1º A educação a distância, organizada com abertura e regimes especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§3º As normas de produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para a sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas

§4º A Educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá: custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens; concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas; reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais (BRASIL, 1996) (Grifos meus).

Este artigo ressalta o reconhecimento social da educação a distância¹², como uma alternativa fértil nos processos de formação, inclusive daqueles voltados para a capacitação de professores em exercício. Esta tendência, retomada com força nos anos 1990, é abordada na seção a seguir.

¹² A União tem definido mecanismos de credenciamento das instituições interessadas nos programas de educação a distância visando assegurar qualidade na oferta de cursos. Ao mesmo tempo, vem estimulando as parcerias entre os sistemas educacionais no sentido da avaliação, da implementação e da normalização das propostas educativas a distância.

1.2 A Educação a Distância na Formação de Professores

Como assinalado acima, a educação a distância ganha espaço e reconhecimento na cena educativa com a promulgação da LDB, refletindo mudanças no paradigma sócio-cultural até então predominante. Ao discorrer sobre este movimento Capra (1982, p. 46) destaca que:

Necessitamos, a fim de nos prepararmos para a grande transição que estamos prestes a ingressar, de um profundo reexame das principais premissas e valores de nossa cultura, de uma rejeição daqueles modelos conceituais que duraram mais do que sua utilidade justificava, e de um novo reconhecimento de alguns dos valores descartados em períodos anteriores de nossa história cultural.

O surgimento de novas formas de viver, conviver, estudar, trabalhar emergem, paulatinamente, na contemporaneidade, entre elas, a educação a distância como ferramenta para democratizar a educação. A concepção de educação à distância como facilitadora do processo de ensino-aprendizagem é defendida por vários estudiosos (ALVES, 1994; LITTO, 2003; LITWIN, 2001; NUNES, 1993).

Estamos plenamente convencidos que a educação a distância é um instrumento de grandes potencialidades para se fazer justiça social, eliminando disparidades pedagógicas, atraindo mais jovens e crianças para a escola, e dando-lhes o que hoje falta de forma ostensiva: a garantia de um mínimo de qualidade na relação ensino – aprendizagem (NISKIER, 1999, p.12).

A educação a distância neste estudo é entendida como a modalidade de educação em que as atividades de ensino-aprendizagem são desenvolvidas sem que alunos e professores estejam presentes no mesmo lugar, à mesma hora. Significa que as dificuldades encontradas pelas distâncias são menores e que a administração do tempo para estudo fica a cargo do aluno. Segundo um dos consultores que participou da elaboração do Proformação, Michael Moore¹³,

¹³ Michael Moore é especialista em Educação a Distância, Professor Doutor da Universidade da Pensilvânia, Consultor do Banco Mundial e foi designado Consultor do Programa PROFORMAÇÃO

A principal característica da Educação a Distância está em possibilitar autonomia e independência de aprendizagem do aluno adulto, a quem prioritariamente a EAD está dirigida. [...] devido ao fato de a educação ser um processo individual, os adultos encontram-se capacitados para decidirem sobre o que querem aprender e em que ritmo desejam fazê-lo. Além disso, há o desenvolvimento da autonomia no estudo, o que possibilita ao aluno disciplinadamente alcançar objetivos e construir outros que extrapolam os inicialmente propostos (CASTRO, 2002, p. 1).

Além da própria definição trazida pelos guias de implementação do Proformação (CUNHA, 2004, p. 9), que explicita a proposta como sendo curso a distância, evidencia-se características do ensino não-presencial, na ênfase nas atividades não-presenciais (cerca de 80% do total) e na implementação de atividades de apoio à distância. Nuances como essas são suficientes para contemplar a maioria das conceituações de EAD, como a de Litwin (2001, p. 13), que a entende como uma modalidade educacional onde se busca

[...] substituir a proposta de assistência regular à aula por uma nova proposta, na qual os docentes ensinam e os alunos aprendem mediante situações não-convencionais, ou seja, em espaços e tempos que não compartilham.

De fato, no caso do Proformação as atividades presenciais propostas estão organizadas em três momentos distintos: as Fases Presenciais e Reforços – momentos conduzidos pelos PF; Encontros Quinzenais, onde as atividades são planejadas e desenvolvidas pelos tutores. A proposta contida nos Guias Gerais aponta para o caráter de apoio à resolução das dificuldades desses momentos presenciais, salientando, por exemplo, que não devem se transformar em momentos de aula intensiva (CUNHA, 2004, p. 20). No capítulo II detalharemos mais sobre desenvolvimento desse programa que recorre aos mecanismos da EAD.

Conforme vimos anteriormente, a LDB traz em seu escopo a possibilidade de estudos em vários níveis na modalidade a distância. Entre outros aspectos, expressa que o Poder Público tem a missão de incentivar essa modalidade de ensino e esclarece que a regulamentação para o funcionamento de cursos a

distância deveria caber à legislação complementar. Somente após dois anos da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases foi aprovado o Decreto 2.494/98. O referido decreto é documento regulatório específico, a começar pela definição do conceito de Educação a Distância no país. Nos artigos iniciais, cita a flexibilidade de admissão, horários e duração dos cursos. Refere-se também à necessidade de regulamentação do credenciamento de instituições que têm intenção de oferecer esse tipo de programa.

No mesmo ano da promulgação da nova LDB (1996) projetos importantes são incorporados a Secretaria de Educação a Distância¹⁴ (SEED/MEC), tais como: o Projeto Um Salto para o Futuro (1992), o Programa TV Escola. Este último é destinado ao aperfeiçoamento e à capacitação de professores do ensino fundamental e médio. Essa iniciativa foi lançada em caráter experimental em 1995, operando definitivamente a partir de março de 1996. A programação atinge a todo o território nacional, sendo gravada em fita de videocassete para posterior utilização pelos professores e alunos. O projeto Um Salto para o futuro é apontado por Poppovic (1996) como o primeiro grande esforço no campo da EAD. O programa diário, apresentado na TV Escola e TVs Educativas, visa estimular o professor a aperfeiçoar e a repensar sua prática.

Outros projetos surgiram desde então, cabendo destacar: o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), programa de incremento pedagógico para a Educação com o intuito de promover o uso da telemática como ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino público fundamental e médio (Brasil, 2006); o Programa de Apoio a Pesquisa em Educação a Distância (PAPED), que incentiva a pesquisa e a produção de conhecimento em Educação a Distância.

Estes programas estiveram voltados para a educação continuada numa linha de incentivo à melhoria do trabalho pedagógico na escola, diferentemente do Proformação que é voltado, especificamente, para a formação inicial de professores leigos. Niskier (1999, p.17) ao falar sobre a importância de iniciativas dessa natureza destaca ainda que:

¹⁴ A Secretaria de Educação a Distância (SEED), criada em 1995 pelo MEC, é o órgão responsável pelo Programa Nacional de Educação à Distância.

É imprescindível (...), formular projetos de formação e aperfeiçoamento do magistério, desenvolvidos no bojo de uma Política Nacional de Educação, sobretudo em face de mudanças que se fazem necessárias a partir da aprovação da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Esses projetos devem contemplar a formação e atualização, não só em conhecimentos gerais que atendam às necessidades de todos os educadores, como naqueles que contribuam para a compreensão teórica da sua prática pedagógica.

O autor chama atenção para a necessidade dos programas de formação com suporte na EAD se inserirem no quadro de uma política nacional de educação, alternativa com potencial no processo de qualificação e desenvolvimento profissional dos professores nas mais diferentes regiões brasileiras. Nesse sentido, a EAD tem, realmente, uma contribuição importante a oferecer. Falando sobre isso, o autor acrescenta ainda que:

A utilização da educação à distância nos cursos de formação de professores torna-se pois, **um imperativo** na atualidade, não só pela possibilidade de seu **uso no campo da educação não formal**, como pelo seu **papel complementar do sistema convencional** de ensino. (Ibidem, p. 1).(Grifos meus)

A Secretaria de Educação a Distância, (SEED) de acordo com Silva Jr. (2003), tem procurado através de seus programas de educação a distância suprir as lacunas sinalizadas por Niskier e institucionalizar a EAD como uma modalidade educacional com potencial nos processos formativos.

Embora, corroborando com os autores citados em relação as ponderações feitas, cabe assinalar que o uso da EAD não pode ser defendido sob a argumentação da redução de custos ou mesmo de aligeiramento da formação profissional. Seu caráter complementar, de modo algum, significa “nivelar por baixo” os processos de formação, mas, sim, potencializar as possibilidades de acesso e socialização do conhecimento, sobretudo frente ao desafio de formação de professores leigos.

Foi essa compreensão que norteou o surgimento do Proformação. Atendendo as solicitações de prefeitos e secretários de educação do país, a SEED lança o Proformação. Silva Jr. (2003, p. 85) situa esse movimento:

A Partir de 1996, várias reuniões são realizadas com a direção da UNDIME e do CONSED. Os secretários Estaduais de Educação designam um representante [...] para formulação da proposta pedagógica e elaboração de acordos que serviram de base de negociação do programa. Ainda no ano de 1996, a SEED inclui em seu programa de trabalho a meta-formação em nível médio dos professores em exercício nas séries iniciais das escolas públicas de educação fundamental, com previsão de recursos no componente nacional do Projeto Nordeste. Mas foi somente ao final do ano de 1997, com sua inclusão no FUNDESCOLA que foram dados os passos mais consistentes no sentido de sua viabilização, com iniciativas concretas por meio da constituição do Grupo de Trabalho e com a conseqüente contratação de consultoria pedagógica para a coordenação do processo de formulação da concepção pedagógica e a definição de mecanismos operacionais à sua implantação. Em fevereiro do ano de 1998, em João Pessoa, Paraíba, por ocasião do *Workshop* Precursor do Programa de Formação de Professores, representantes das Secretarias de Educação e das Universidades Federais dos 19 estados compreendidos no FUNDESCOLA, representantes da UNDIME em âmbito Nacional e Estadual, principalmente das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, e representantes da UNESCO participaram da discussão da proposta pedagógica e operacional, com indicações de ações visando sua implantação no início do ano de 1999. A partir de junho de 1998, foram contratadas equipes de especialistas nas áreas temáticas e em produção de vídeos para a elaboração dos materiais didáticos-guias de Estudos e vídeos, obedecendo critério seletivo¹⁵.

Diante desse quadro histórico sobre o Proformação, percebemos que o Programa não partiu de ações isoladas e que sua implantação foi estudada por diversos segmentos da sociedade, para que, através do ensino a distância, um maior número de professores fosse atendido.

É preciso, porém, ter muita clareza sobre as condições de ter a EAD como alternativa de democratização do ensino. As questões educacionais não se resolvem pela simples aplicação técnica e pela modalidade usada no sistema.

Para o professor leigo a alternativa da educação a distância aparece como um caminho que lhe permite retomar os estudos, sobretudo para aqueles que vivem em regiões distantes e com reduzidas oportunidades de formação. Para melhor compreender o significado dessa alternativa na formação desses profissionais, faz-se necessário conhecer o perfil desses professores. É desse tema que se ocupa a próxima seção.

¹⁵ Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seed>>.

1.3 Professor Leigo: O Que É, Quantos São e Onde Estão

Como veremos, o professor leigo, isto é, aquela pessoa que exerce o magistério, embora não possua habilitação legal, concentra-se em maior percentual nas regiões Norte e Nordeste.

Secularmente estas regiões têm sido penalizadas por estarem situadas geográfica, cultural e economicamente distanciadas dos centros de decisão e poder, implantados no Sul e Sudeste, razão principal das diferenças existentes entre estas regiões em relação à qualidade de vida, desenvolvimento e, sobretudo à educação. Agrega-se a esse fato, o desenvolvimento de práticas políticas eleitoreiras na contratação de pessoas, sem a devida formação.

Dessa situação origina-se um dos motivos da inferior qualidade do ensino: a nomeação de pessoas cujo mérito principal consistia em ser parte do “curral eleitoral” de algum deputado ou coisa que o valha. Neste contexto não havia exigências quanto a habilitação, sendo suficiente que a pessoa soubesse um pouco mais que seus alunos, morasse em distância que lhe permitisse chegar à escola sem ônus para o contratante e aceitasse a baixíssima remuneração.

O quadro acima caracterizado foi predominante durante muito tempo. Não se pode dizer que ele foi extinto, pois é certo que havia e ainda persistem motivos para que, mesmo sem a presença do mau político, muitos leigos sejam contratados e ainda precisem assumir funções de professor. Esta prática ainda persiste, em boa parte devido a falta, nessas regiões, de pessoas com curso universitário ou mesmo formados em nível médio. Em geral, as pessoas não querem sair de suas casas para enfrentarem as dificuldades que o deslocamento para outra cidade, distrito, ou outros, como aldeias indígenas, lhes trarão.

Tais aspectos favorecem a permanência do professor sem formação mínima exigida por lei em sala de aula. Ademais, a grande extensão territorial, o difícil acesso aos lugares mais afastados dos centros urbanos, a indicação eleitoreira, a baixa remuneração, a falta de uma política de valorização do magistério, a diminuição do *status* social, as precárias condições de trabalho, a falta de transporte escolar na zona rural, tudo isso tem contribuído para contratação de pessoas não qualificadas para dar aula (BRASIL, 1999).

Este cenário requer medidas diferenciadas e que estimulem o profissional do ensino a exercerem suas atividades nessas áreas. Assim, além de iniciativas governamentais visando elevar o nível de escolaridade do professor leigo, faz-se necessário prever mecanismos como: incentivo pecuniário, tal como é freqüente acontecer nas áreas da saúde, em que o médico é motivado a atuar em lugares que certamente não elegeria, se não fosse significativamente recompensado.

O retrato panorâmico do contexto em que se situa o professor leigo é fundamental á compreensão do perfil desse profissional. Outro elemento importante na composição desse retrato reside no esclarecimento do termo professor leigo.

Segundo o dicionário (AURÉLIO, 1975), leigo é “que não é clérigo; laical; laico [...]; que é estranho ou alheio a um assunto; desconhecedor”. No site do MEC (2006), encontramos a seguinte definição:

É o profissional que exerce o Magistério sem que possua a habilitação mínima exigida. Em relação ao Ensino Fundamental são leigos os professores de 1ª a 4ª série sem a formação em nível médio, na modalidade normal (antigo Magistério) e os professores de 5ª a 8ª série sem curso superior de licenciatura plena na área específica de atuação.

Por sua vez, o Conselho Estadual de Educação do Estado do Ceará (CEE-Resolução nº 353/99) tem o professor leigo como:

Sendo o que não dispõe de habilitação específica mínima para o nível de atuação no magistério, comprovada por titulação legalmente emitida por instituição credenciada e obtida em curso autorizado ou reconhecido por órgão normativo competente.

O professor leigo embora detenha um saber de experiência, não se preparou, formalmente, para a função. Seu repertório de conhecimento é debitário, sobretudo, do que sua experiência pessoal e profissional proporcionou. A literatura nesta área assinala a centralidade do saber da experiência, mas destaca que somente ele não é suficiente para o exercício profissional de qualidade. Como diz Therrien, e Loiola, 2001, p. 148):

O trabalho docente revela-se fruto de processo que envolve múltiplos saberes oriundos da formação, da área disciplinar, do currículo, da experiência, da prática social, e da cultura, entre outros. Trata-se de uma atividade regida por uma racionalidade prática que se apóia em valores, em teorias, em experiências e em elementos contextuais para justificar as tomadas de decisão na gestão da sala de aula.

Quem é esse professor e onde está? Muitas vezes, ele é o que tem mais estudo na região e tem disponibilidade para ensinar. Ou, é aquele que encontrou, como única forma de se manter empregado, o magistério. O professor leigo geralmente está nos municípios mais longínquos, com difícil acesso aos grandes centros. Além disso, ele pode estar em municípios que não se preocupam com a valorização do magistério, o salário baixo não estimula os professores com formação, a pleitear por uma vaga. A política partidária é forte e a escola funciona como cabide de empregos.

Embora longa, a citação é pertinente, pois expressa claramente o perfil do professor leigo no país:

Professor Leigo,

Afinal, quem eram estes professores? Em sua grande maioria, oriundos do interior dos municípios, da zona rural, dos garimpos, do sertão, da mata, das glebas de assentamento, da floresta, das regiões ribeirinhas, enfim, cada um com a sua história, com o seu espaço e a sua vida para contar. Muitos deles, ex-alunos da comunidade, com o primário incompleto e, hoje, professores. Suas escolas, quando não eram na residência do professor, consistiam, em sua maioria, de casas sem a mínima estrutura para o ensino, sendo elas de pau-a-pique, ou cobertas por lona, palha, muitas sem paredes, só com a cobertura, e nesse espaço os Leigos deveriam ministrar as aulas, ensinando os alunos a ler, escrever e resolver as contas, segundo seus depoimentos. Vida e profissão discriminadas pela ausência da sua história nos livros escolares, nos currículos dos cursos de Formação de Professores, nas Universidades e na História da Educação Brasileira (ROCHA, 2001 p. 33).

De acordo com o INEP (2004, p. 64), em 2002 o índice de professores leigos no Brasil ainda era alto. Dos professores que lecionavam o ensino fundamental, 2,9% tinham o ensino médio, mas não tinham cursado o magistério; 2,8% deles não tinham nem o ensino médio. Esse número aumenta,

significativamente, quando se analisa a região Nordeste, onde o índice de professor leigo, sem ensino médio passa para 5,1%.

Nas duas últimas décadas, o professor leigo vem sendo contemplado com várias iniciativas de formação visando lhe assegurar, não somente o direito legal e reconhecimento social, mas, sobretudo, o conhecimento necessário ao seu desenvolvimento profissional. O próximo tópico apresenta algumas iniciativas de formação de professores leigos já empreendidas, discutindo os aspectos que marcam este processo na realidade educacional brasileira.

1.4 Formar o Professor Leigo: O Que Aprender com Outras Experiências

Embora a atual LDB não traga em pauta a questão do professor leigo (VIEIRA; ALBUQUERQUE, 2002), várias ações foram investidas em prol desses profissionais que ingressaram no magistério sem a habilitação mínima exigida. Essa temática é discutida nos Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1999). De acordo com Nunes (2004, p. 71) o “documento constata muitos problemas, mas aponta como dramática a situação dos 225.573 professores de educação infantil e ensino fundamental sem habilitação para o exercício profissional”, ou seja, sem a formação inicial prevista em lei: nível médio em magistério ou superior.

Frente a esta situação surgem diversos programas visando oportunizar a formação inicial do professor. A formação inicial é entendida, recorrendo a Marcelo Garcia (1994, p. 182), como “la etapa de preparación formal em uma institución específica de formación de profesorado, em la que el futuro profesor adquire conocimientos pedagógicos y de disciplinas académicas, así como realiza lãs prácticas de enseñanza”. Esse momento de formação deverá contemplar e aliar teoria e prática e, sobretudo, a experiência anterior do aluno.

Para atender a clientela de professores leigos, já atuante nas escolas e que não poderia deixar o trabalho para estudar, a oferta de cursos de formação inicial em serviço¹⁶ e a distância apresentou-se como uma alternativa fértil. Seria

¹⁶ A noção de formação em serviço pode assumir significados diversos: “capacitação, qualificação, reciclagem, aperfeiçoamento, formação permanente, especialização, treinamento, desenvolvimento

possível abranger um maior número de professores, sem afastá-los das salas de aula e com um referencial teórico único para toda a clientela, preparado por especialistas. Sobre a importância desse tipo de formação cabe ressaltar o que diz Prada (1992, p.89):

A formação de quem já está trabalhando é uma necessidade dos profissionais, frente às exigências do cotidiano, para melhorar seu trabalho, bem como atender às solicitações dos estudantes e da sociedade em geral, que acreditam que a educação é a solução de muitos de seus problemas. (Ibidem, p. 89).

Além das necessidades acima, salientamos a exigência da lei que estabelece prazo para se ter o professor habilitado em sala de aula. Assim, no caso do Proformação, a proposta de formação em serviço volta-se para a formação inicial com suporte na EAD.

A utilização da educação a distância em iniciativas voltadas para a formação em serviço não é uma novidade. Outras ações dessa natureza já foram realizadas.

Uma das iniciativas de formação de professores leigos mais conhecidas encontra-se no Programa LOGOS II. Como uma política, esta ação surgiu dos esforços do Centro Tecnológico de Brasília (CETEB) em parceria com o MEC, conforme destaca Alonso (1996, p. 60):

O projeto Logos nasceu em 1973, através do parecer 699/72 do Ministério da Educação. Este projeto teve à sua disposição recursos financeiros substanciais, pois o objetivo do MEC era o de transformar, em curto prazo, o perfil do sistema educacional nas regiões menos desenvolvidas do país e, o de explorar novas “vias” na qualificação dos denominados professores “leigos”. Em 1973 se estimava que ao redor de 300.000 professores se localizavam na condição de “leigos”.

Esse programa utilizava material impresso para que o aluno estudasse individualmente à distância. Periodicamente, aconteciam momentos presenciais. Os

profissional, compensação, profissionalização” (PRADA, 1997, p. 89). No caso deste trabalho está voltada para o desenvolvimento profissional docente.

professores contavam com uma tutoria local e com uma central de atendimento via carta ou telefone. Muitos professores leigos foram formados por esse curso, que possibilitava o estudo paralelamente ao trabalho (ANDRADE, 1996). Sua execução abrangeu 19 estados da federação e atendeu mais de 200 mil professores (BERGO, 1999).

O Logos II oferecia disciplinas de educação geral e formação especial. Dentre as disciplinas profissionalizantes estavam: Fundamentos da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1º Grau, Didática e Prática de Ensino. O currículo era dividido em módulos. Além dessa parte teórica, durante os encontros os cursistas trocavam experiências e treinavam técnicas possíveis de serem aplicadas na sala de aula (GONDIM, 1982).

O Logos II aconteceu, primeiramente, nos Estados do Piauí, Rio Grande do Norte, Paraná e no Território de Rondônia. Na segunda etapa participaram Paraíba, Pernambuco, Amazonas, Roraima, Ceará, Maranhão, Sergipe, Minas Gerais, Santa Catarina e Acre. O programa foi desativado em 1990. Morosov (1996), apoiando-se nos relatos de técnicos do CETEB (em visita realizada à entidade), destaca que a desativação do Logos II ocorreu em função da inadequação dos materiais didáticos e a necessidade de um programa mais amplo de formação.

Outra iniciativa voltada para a formação de professores leigos no Ceará foi o “Agora eu sei”.

Em 1994, o Conselho Estadual de Educação, conhecedor do quanto urgia elevar a formação dos professores que ocupavam salas de aula no interior, apresentou parecer¹⁷ (038/94) favorável à implantação desse programa através de convênio entre a Secretaria de Educação e o CETEB. Esse programa era uma substituição e atualização do Projeto Logos II (CEARÁ, 1994).

O aluno do “Agora eu sei” realizava estudo individual utilizando material auto-instrucional e freqüentava o Núcleo Pedagógico para receber orientações da tutoria, realizar avaliações presenciais, reunir colegas para estudar e participar de

¹⁷ Vale registrar que, por ocasião da aprovação do parecer 0384/94, o Conselho relatou a intenção de não retardar mais ainda a qualificação do professor leigo. Contudo, apresentou inúmeras restrições à proposta curricular, conteúdo e recursos aplicados, notadamente nas áreas de Português e Matemática. Por exemplo, a presença de textos longos e de difícil compreensão em descompasso com o nível de conhecimento do professor-aluno e que não diziam “respeito aos seus interesses e vivências, coisas fundamentais para que se criem e fortaleçam os hábitos de leitura” (CEE, 1994).

Oficinas Pedagógicas em que era possível assistir vídeos específicos (BERGO, 1999). Os livros eram devolvidos após o término do curso, para que outros professores pudessem aproveitá-los.

Eram previstos 3 níveis de entrada no Programa. Nível I, os professores que não haviam concluído o Ensino Fundamental. Nível II, professores que não haviam concluído Ensino Médio; Nível III, professores que já haviam concluído o Ensino Médio, não pedagógico. Este programa possibilitou ao professor-aluno conquistar a habilitação, considerada indispensável para desempenhar seu papel de docente, em benefício de si, dos alunos e da escola.

As iniciativas detalhadas centravam sua atenção na melhoria da formação do professor leigo e, por conseguinte, na melhoria do ensino. Em vários aspectos foram bem sucedidos, embora muitas tenham sido as críticas a tais propostas. Conforme Bergo (Ibidem), a falta de um acompanhamento mais sistemático pelo MEC e Secretarias de Educação, deram margem ao não cumprimento de alguns princípios e procedimentos previstos nessas propostas. Agrega-se a isso o fato de que a expectativa de melhora que tais políticas projetam é, parafraseando Farias (2006), uma oportunidade, não uma garantia. Em outras palavras, um efeito visível de imediato, de um processo de formação inicial, é a mudança no nível de formação dos professores. Ao concluírem, por exemplo, o Logos II os professores estavam habilitados legalmente para o exercício da docência (certificação), o que resulta, na maioria das vezes, em melhoria nos indicadores educacionais e no salário docente. Todavia, a melhora na prática de ensino dos professores não mantém uma correlação tão direta e imediata. Espera-se que um professor atualizado, com maior nível de formação, apresente uma prática pedagógica mais efetiva e eficiente no processo de ensino e de aprendizagem na sala de aula. Isso nem sempre ocorre.

Mudanças na prática pedagógica são, como assinala Farias (2006), complexas, problemáticas, exigem tempo e apoio institucional constante. É sobre isso que se detém a próxima seção.

1.5 Melhorar a Prática Pedagógica: um Desafio aos Processos de Formação

Os cursos de formação de professores estão, atualmente, no centro do debate acadêmico, como um dos recursos significativos para preparar o professor para a sala de aula e possibilitar a melhoria do ensino na escola. Escola reconhecida como entidade 'sociocultural' que exige do professor "a necessidade de maior adaptação às mudanças, inovação, flexibilidade, criatividade, habilidade de trabalho em grupo e capacidade para solucionar problemas". (NUNES e ALBUQUERQUE, 2006, p.02)

Contudo, sabemos que não é somente a boa formação do professor que melhorará, significativamente, o ensino. Se as outras questões que envolvem a escola, como o contexto em que vivem os sujeitos, salários dignos, estrutura física não forem priorizados, não se terá ensino de qualidade. Nessa seção nos deteremos sobre as questões pertinentes à formação do professor e melhora na prática pedagógica.

O professor tem papel relevante e fundamental no processo de construção da cidadania, autonomia e reflexão crítica do seu aluno. Mas, para ele conseguir tudo isso, é necessário que ele vivencie um modelo de formação centrado nesses parâmetros, que lhe forneça subsídios teórico-práticos para a melhoria da sua atuação docente.

Muito se fala em mudança. Mas, quando este processo se refere ao professor, o que isso significa? Mudar, neste caso, incide sobre o fazer docente, sua prática profissional e, por conseguinte, os valores, crenças e pressupostos que fundamentam sua ação pedagógica. Neste sentido, a mudança é percebida como um processo profundo e lento que vai muito além da dimensão técnica ou de aspectos superficiais de mudança. Reporta-se, principalmente, à dimensão humana, política e ética da prática docente, entendida como práxis, como ressignificação da prática educativa (Farias, 2006).

O professor é peça fundamental no processo de mudança da educação. Ele tem que saber que o tipo de profissão que abraçou solicita dele um empenho constante na busca do conhecimento sem o qual ele não será capaz de contribuir

para seu próprio crescimento e, muito menos, para favorecer aos seus alunos o espaço que lhes permita o desenvolvimento do espírito crítico, empreendedor, criativo, participativo.

Mudanças na prática de ensino não ocorrem em sua totalidade quando são adquiridos modelos desvinculados dos reais interesses dos sujeitos. Várias são as críticas aos programas de formação de professores, constituídos, na maior parte das vezes, por interesse de grupos ou por razões ocasionais, todos impostos de cima para baixo, sem considerar as demandas geradas pela própria escola ou mesmo sem a participação de profissionais diretamente vinculados ao seu cotidiano, a exemplo do professor. Tal fato tem fomentado resistências ou, mesmo, adesões, artificiais ou forçadas, a iniciativas que visam promover alterações na escola, nas práticas pedagógicas, nos modos de fazer e pensar dos professores.

É próprio do ser humano se envolver mais com aquelas coisas em que acredita ou o agradam. Essa característica de fundo emocional contribui para o sucesso ou o insucesso de alguns programas que, ao longo dos anos, se têm apresentado sem que tenham sido apreciados por aqueles aos quais se destinavam. Isso, em parte, pode explicar a não replicabilidade de muitos programas. Ouvir o professor e demais segmentos da escola sobre tais ações no sentido de adequar as propostas de formação, certamente, poderia constituir um fator favorável ao êxito dos mesmos. Como lembram Nunes e Albuquerque (2006, p.2):

Os sujeitos de seu cotidiano (escola) não têm sido ouvidos e nem suas demandas consideradas. No caso específico dos professores, os percursos formativos têm sido definidos externamente em sintonia com programas e projetos que visam a atender inovações e ações pontuais. Assim, é pertinente buscar investigar de que modo a escola e seus agentes se situam no processo, para entender as trajetórias de formação e a repercussão das mesmas, na prática docente e no próprio desenvolvimento dos indivíduos como profissionais e como pessoas.

A percepção de suas necessidades e a busca de sua satisfação são elementos fundamentais de mobilização para que o professor altere ou não sua prática pedagógica. Desenvolver atividades diferentes das usuais não é suficiente. É importante que se alicercem novos valores, posturas e conhecimentos em que o

professor acredite poderem contribuir para a sua profissionalização.

O professor precisa sentir-se seguro quanto a possibilidade de renovar sua prática profissional. Sua autoconfiança poderá se apoiar na convicção de que a aquisição de novos saberes e práticas lhe permitirá oferecer, aos seus alunos, aulas melhores e, em conseqüência, melhor aprendizagem.

Sua atuação é fruto de uma atitude seletiva, constante. Em seu planejamento não há espaço para ensinamentos que ele considere incoerentes, sem importância para a vida dos seus alunos, enfim, que, por uma razão ou outra, não os julgue adequados. Diante de novas posturas e estratégias de ensino, o professor tende a apresentar resistência se não se sentir seguro quanto a operacionalização das novas ações. Ele avalia o quanto custará em tempo, esforço e desgaste físico e social a adoção de inovações que lhes pareçam ultrapassar seus limites. Como ressalta Farias (2006 p.72):

Ao recorrer a critérios de análise para tomar decisões, o professor evidencia a natureza crítico-reflexiva de sua ação, explicitando sua condição de sujeito capaz e racional, que elabora julgamento sobre as coisas para as quais é chamado a investir seus esforços.

Não obstante, “uma andorinha só, não faz verão” e, para que a escola se beneficie de programas que objetivem a melhoria do ensino é importante que haja um certo engajamento dos professores no processo que se desenvolve.

As diferenças individuais propiciarão um somatório enriquecido por diversos ângulos de visão os quais deverão facilitar a tomada de decisões e escolha de caminhos que serão percorridos tanto mais facilmente, quanto mais se desenvolver o espírito de cooperação entre si. “É preciso romper com práticas isoladas e individualizadas, fomentar ações solidárias e coletivas que permitam compartilhar as decisões que definem o rumo da escola, a ação docente e, por conseguinte, o serviço a ser oferecido ao aluno”(FARIAS, 2006, p.78). Sacristan, citado por (Monteiro, 2006) corrobora com essa idéia ao dizer que a prática profissional depende da tomada de decisão individual que é regida por um conjunto de regras coletivas adotadas por grupos de professores e por normas da organização escolar.

Mudanças na prática pedagógica não são de fácil efetivação, mas, certamente, o reconhecimento individual e coletivo dos professores sobre a

necessidade de mudarem, melhorarem, constitui passo fundamental. Mudar na perspectiva da melhora da prática no âmbito da escola apresenta-se como um imperativo profissional, um compromisso ético e político. Entendemos que os professores leigos que participaram do Proformação ao aderirem a esta iniciativa de formação em serviço e a distância demonstraram uma postura crítica e emancipatória, pois reconheceram a necessidade de aprender para melhorar.

Todavia, não é demais lembrar que o magistério leigo não é um problema novo. Sua solução não passa somente pela formação docente, mas, principalmente, por uma decisão política de valorização da profissão, por conseguinte, de condições dignas de trabalho e cumprimento do que preconiza o marco legal vigente.

No próximo capítulo pretendemos oferecer subsídios necessários a compreensão da problemática investigada: a visão dos egressos do Proformação sobre sua formação e a repercussão da iniciativa na prática pedagógica desses profissionais. A seguir nos deteremos sobre a proposta formativa desse programa.

CAPÍTULO 2 – FORMAR O PROFESSOR LEIGO: A PROPOSTA DO PROFORMAÇÃO

Proformação queria oferecer ao professor um esclarecimento, ter mais conhecimento sobre a pedagogia, sobre a prática pedagógica dele, porque o Proformação é assim: cada livro, cada parte dele ensina como é a prática pedagógica. Só o fato dele está preocupado com a prática pedagógica já é muita coisa. É um grande objetivo.

(Professor Cursista, 2005)

No capítulo anterior, contextualizamos o tema pesquisado no quadro das políticas educacionais delineados a partir dos anos noventa. Nesta seção pretendemos situar a proposta formativa do Proformação, entrecruzando seus pressupostos com o conhecimento dos egressos acerca da iniciativa. Para acessar ao discurso governamental, tomamos como suporte a análise de cinco documentos:

- Projeto de Implementação do Plano Qualificação e Titulação de Professores Leigos (BRASIL, 1998)
- Guia Geral (CUNHA, 2004a)
- Manual de operacionalização (BRASIL, 2004)
- Manual do Tutor (CUNHA, 2004b)
- Textos de apoio vol. 2 (BRASIL, 2004)
- Guias de Estudo (BRASIL, 2004)

Estes materiais, já indicados na Introdução (Quadro IV), permitiu mapear a proposta pedagógica dessa iniciativa de formação inicial em serviço e a distância, enfim, os objetivos, a matriz curricular, as diretrizes para a prática pedagógica, a concepção de avaliação. Cada documento nos serviu de recurso para o entendimento do Programa. Eles nos mostraram em que se baseou a concepção do Proformação e todos os aspectos pertinentes a sua implementação. Recorremos também a alguns estudos acerca dessa experiência, realçando os resultados e críticas que eles vêm sinalizando, entendendo que este exercício nos permite conhecer a proposta sob diferentes ângulos e perspectivas.

2.1 O Que É o PROFORMAÇÃO?

O Programa de Formação de Professores em Exercício/ Proformação, é uma iniciativa do governo federal em parceria com estados e municípios e sistematizado pelo MEC, para a habilitação do professor leigo. Caracteriza-se como uma ação de formação à distância, em nível médio, com habilitação para o magistério, modalidade Normal. Lançado em 1999, envolve a Secretaria Especial de Ensino à Distância (SEED), a Secretaria de Educação Fundamental (SEF) e o Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA). Apresenta-se como um mecanismo visando atender o que dispõe a LDB vigente que, como sinalizado no capítulo anterior, determina que a partir do ano de 2007, somente professores de nível superior ou habilitado em serviço poderão ensinar no ensino fundamental (Art.87, § 4º).

Uma interpretação equivocada da lei deu margem a uma corrida desenfreada por cursos emergenciais de formação inicial de nível superior. Argumentava-se que o Curso Normal de nível médio não assegurava o direito legal do professor da rede para o exercício na educação infantil e ensino fundamental. Contudo, vale ressaltar, o Art. 87 (§ 4º) estabelece que até o final da Década da Educação “somente serão admitidos” docentes habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. A LDB não sinalizava, conforme algumas interpretações, que o professor que já estivesse na rede seria impedido de exercer a docência.

Tal leitura fez com que vários cursos normais de nível médio fossem fechados, deixando inúmeros municípios sem uma política de formação, uma vez que não houve uma expansão na mesma proporção de cursos superiores (CURY, 2002). Posteriormente, uma Resolução do Conselho Nacional de Educação (Resolução CEB nº. 2/1999), homologada pelo Governo Federal, fez prevalecer o que diz o art. 62 da LDB: “admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (BRASIL, 1996).

Este esclarecimento, entretanto, não impediu a redução da oferta do Curso Normal médio no Ceará. Muitas escolas deixaram de oferecer o ensino

Normal após a LDB. Segundo o Censo 2005, apenas 23 municípios dos 184 pertencentes ao Ceará possuem escolas com essa modalidade. São 31 escolas e desse total, 13 são particulares. Evidencia-se um número reduzido de escolas, em um estado relativamente grande em extensão territorial e que tem um histórico de dificuldades econômicas de grande dimensão.

Brzezinski (1997) complementa que essa má interpretação fez surgirem inúmeros cursos emergenciais de formação de professores em uma corrida para acelerar o cumprimento da Lei. Embora a autora admita necessidade de formação em caráter emergencial nas localidades distantes, ressalta que esse tipo de oferta não deverá tornar-se permanente.

A escassez de escolas com oferta do curso normal médio e a não participação das universidades no processo de formação de professores em todo o território, contribuiu para o surgimento de programas emergenciais de educação a distância, com o fito de corrigir essa defasagem, através da qualificação do maior número possível de professores.

Uma das iniciativas que articulam o ensino a distância e a formação de professores é o PROFORMAÇÃO. Seu objetivo é oferecer formação ao professor não habilitado que atua da 1ª a 4ª série do nível fundamental, nas classes de alfabetização ou na Educação de Jovens e Adultos (EJA), “não apenas visando o título, mas, principalmente o domínio dos conteúdos do Ensino Médio e a formação pedagógica necessários para melhorar, de imediato, a qualidade de sua prática na sala de aula” (BRASIL,1998).

2.2 Como Está Estruturado o PROFORMAÇÃO?

O Proformação iniciou sua oferta nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, com a implantação da primeira turma em 1999, como Projeto Piloto, nos estados do Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, habilitando, em julho de 2001, 1.323 professores (BRASIL, 2004).

No ano seguinte, 2002, foram constituídos os grupos I e II, nos estados do Acre, Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rondônia, Sergipe e Tocantins. Nesses grupos, foram formados mais 22.056 professores. Em 2002, iniciou-se o grupo III, nos seguintes estados: Alagoas, Bahia,

Ceará, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rondônia e Sergipe. Em julho, concluíram o curso mais de 6.000 professores (BRASIL, 2004). Em julho de 2004, enquanto turmas concluíam sua formação, outros entravam no grupo IV para dois anos de estudos, concluindo em julho de 2006. (Ver quadro I inserido na introdução, em que vemos o número de municípios do Estado do Ceará que já participaram do Proformação).

Cada agência formadora contata os municípios circunvizinhos, questionando se há demanda de professores leigos e apresenta o Programa. Para uma melhor visualização de como acontece, efetivamente, o programa, iremos, nessa próxima seção, detalhar a estrutura do Proformação.

A implementação do Proformação é descentralizada, estruturada em três níveis: federal, estadual e municipal.

Ao Governo Federal, cabe a responsabilidade de elaborar a proposta técnica e financeira, produzir materiais, definir estratégias de implantação, efetuar articulação política e institucional, treinar os envolvidos, monitorar e avaliar o programa. Para efetivação dessas ações, foi criada a Coordenação Nacional de Implementação do Proformação, na Secretaria de Educação à Distância, MEC.

Ao Estado cabe constituir a Equipe Estadual de Gerenciamento (EEG), nas secretarias estaduais de educação, responsáveis pela coordenação dos trabalhos do Programa dentro do Estado, pela disposição do pessoal e infraestrutura adequada às Agências Formadoras (AGF) e fornecer transporte aos integrantes da própria EEG e Assessores técnicos do Programa, para as visitas de acompanhamento às Agências formadoras e aos municípios.

A AGF é composta por oito professores, um de cada área temática (Matemática e Lógica, Linguagens e Códigos, Identidade, Sociedade e Cultura, Vida e Natureza, Língua Estrangeira, Fundamentos da Educação e Organização do Trabalho Pedagógico) e o coordenador. Os integrantes da agência formadora são professores estaduais, com formação na área em que atuam. A AGF geralmente está localizada em uma escola de ensino médio do Estado. Ela concentra mais de um município, ou seja, atende aos municípios da região. Geralmente, localiza-se no município maior ou municípios onde os CREDE estão sediados. Toda a documentação do professor cursista fica sob a responsabilidade da AGF.

Os momentos presenciais são coordenados pelos professores da agência formadora. Durante o ano letivo os professores formadores participam da correção das avaliações bimestrais, planejam as atividades para os momentos de formação e assessoram o trabalho do tutor. A tutoria é sediada no município do professor cursista e é composta de professores municipais que participam de uma seleção na AGF para ingressarem no programa. Para cada vaga de tutor é necessário que o município envie três candidatos.

O município, pelo Órgão Municipal de Educação (OME), tem sob sua responsabilidade a coordenação dos trabalhos no município, disponibilizando recursos para tutores, bem como o transporte para as visitas de acompanhamento da prática pedagógica nas escolas dos cursistas, além do provimento de transporte, alimentação e hospedagem dos cursistas e tutores na fase presencial do curso (CUNHA, 2004).

Outro aspecto a ressaltar em relação à organização do Proformação diz respeito ao uso do material auto-instrucional. Considerando seu caráter de formação em serviço e a distância este programa tem, nesse componente, um dos seus pontos fortes, no sentido de que ele, junto com o trabalho da tutoria e da agência formadora, possibilita ao formando, exercitar sua auto-formação, como atestamos, ao ouvir o que nos foi referido pelos egressos, quando perguntamos a opinião deles sobre os guias e o que haviam feito com eles após o curso: Isis, por exemplo, assim falou:

Vixi! Estão tudo guardadinhos. Tenho o maior carinho por eles. Eu gosto deles. Vale a pena guardar. Tem até dois que tão bem estragadinhos. Minhas meninas dizem: Mãe, me dá um livrinho desses! Eu digo: Não! Aí tem tanta coisa boa, que mais tarde você vai ver. Às vezes eu tenho qualquer dúvida e digo: Vou já pros meus guias. Aí, eu olho e descubro o que é. Maravilhosos, pelo menos a gente lia e relia e entendia.

Ceres nos dá idéia aproximada do valor que esse material representou para eles:

Ah! Os meus? Tão tudo guardados meus guias. Porque sempre eu gosto de ler eles, principalmente agora na faculdade, passa muito trabalho, sabe? Nós tivemos um trabalho que falava sobre contexto. Então eu pesquiso neles alguma coisa, eu leio neles. Você podia até

falar assim: Oh, tá mentindo, mas não, eu leio, principalmente, também, porque a minha diretora fala assim: Oh, pessoal : dêem uma buscazinha lá naqueles guias que são ótimos! E o pior é que eles são ótimos mesmo. E a gente que deixa de lado às vezes aquilo, mas se a gente sempre lesse aqueles livros, tem muita coisa que será proveitoso.

Ulisses, como suas colegas de curso, não deixou dúvidas quanto à importância dos guias:

Os guias eram ótimos, bom demais, entendia bem, eles explicam tudo. Era como se eles conversassem com a gente, explicando. Eles orientavam muito para a prática. Tinha textos excelentes. Meus guias estão em casa bem guardadinhos, para quando eu precisar, quando eu for fazer o vestibular ou um concurso e vou ler neles.

Ao ouvir os sujeitos pesquisados, percebe-se que os livros estão sendo úteis também após o período de formação, passados dois anos da conclusão do curso e os professores ainda o utilizam como apoio e fonte de pesquisa:

Os guias eles são uns livros muito importantes, não só quando a gente tá estudando, quanto como agora que eu parei. A gente tem tempo pra ler mais, passo a passo. Não que eu tenha lido todos, certo? Mas sempre eu gosto de pesquisar neles; eles são muito importantes (CERES).

De antemão, vale ressaltar que a elaboração do material obedeceu ao processo de construção, isto é, foi pré-testado, avaliado e modificado quando era percebido algo que discrepasse dos propósitos a atingir. Mato Grosso foi o estado piloto que possibilitou a construção e reformulações, pela sinalização dos professores cursistas, às questões dúbias, de difícil entendimento, ou que necessitavam de melhor detalhamento para que pudessem responder (ROCHA, 2001). O programa está na 5ª Edição do material impresso, que sofreu algumas alterações para atender às diretrizes do curso.

Como material instrucional e de apoio pedagógico distribuído aos Cursistas e Tutores no início do Curso, temos o Guia Geral e Manual do Tutor do Proformação.

No início das atividades letivas de cada módulo, o aluno recebe 8 Guias de Estudo e 8 Cadernos de Verificação de Aprendizagem. Os Tutores recebem os Guias de Instrução sobre o Programa, o Manual do Tutor, textos de apoio e, para cada módulo, 8 vídeos para discussão nos encontros quinzenais. Durante o curso, totalizam-se 32 guias, 32 cadernos entregues aos cursistas tutores e 32 vídeos, aos tutores.

Os vídeos foram criados, especialmente, para o Programa e têm a função de, visualmente, demonstrar as possibilidades de trabalhar os temas abordados nos Guias, sintetizando e integrando, de forma reflexiva, os estudos de cada unidade temática. Propõem atividades ligadas à prática docente. Foram programados para serem utilizados em cada reunião quinzenal e se constituem em apoio pedagógico. Sobre eles os professores cursistas atestaram:

E a gente via através das fitas de vídeo, a gente via aqueles professores dando aulas aí aquilo ali foi enriquecendo mais a gente e eu aprendi mais (ÁRTEMIS).

A gente aprendeu que era muito importante assistir o vídeo. Porque a gente via, mesmo que ser ao vivo. Principalmente em geografia a gente via os lugares, na área de ciências, os experimentos (ÍISIS).

O vídeo é mais um recurso utilizado para que a proposta pedagógica do programa se materialize.

2.3 A Proposta Pedagógica

Quando surgiu o Proformação em Granja, os professores pesquisados estavam em sala e não eram habilitados. Vários aspectos foram determinantes para seu ingresso no curso: o desejo por mais conhecimento, a vontade de concluir os estudos (ensino médio), a necessidade de estar regularizado, com diploma de professor. Esses anseios foram registrados e expostos em todos os depoimentos colhidos.

Eu estava atrás de mais conhecimento, porque eu tinha feito até a 5ª série feito aqui mesmo no colégio estadual. Ai depois eu comecei a

*ensinar. Eu gosto muito da profissão, aí eu soube com o pessoal da Secretaria que ia ter esse curso aí eu me inscrevi.*¹⁸ (SOFIA).

É porque eu queria estar em sala de aula e eu não tinha um estudo suficiente para isso e pra eu estudar no dia a dia era mais ruim pra mim porque eu sou mãe de família e era mais dispendioso, aí eu vim fazer o Proformação pra quando terminar né? Terminar logo o 2º grau porque eu só tinha feito até a 8ª série. (ARTEMIS).

Porque para ser professor teria que ter o pedagógico, para ficar legalizada e não ter perigo de ser posta pra fora porque não era habilitada. A secretaria de educação convidou todo mundo que não tinha o pedagógico para fazer, aí eu fiz. (PENÉLOPE).

Parece que, pelo menos inicialmente, não houve, por parte dos professores cursistas a percepção de que o curso traria, como conseqüência, uma atuação de melhor qualidade junto aos seus alunos. Percebemos, que esse objetivo do Programa, passou despercebido, assumindo destaque, apenas, aqueles que lhes possibilitaria mais segurança no emprego e a possibilidade de, com a posse do diploma, atingir melhores níveis.

Contudo, no decorrer da entrevista, os cursistas não deixam dúvidas quanto ao que sabiam sobre os propósitos do Proformação. As oito pessoas que constituíram a amostra deram destaque a sua percepção de que o mesmo tinha por fim capacitar o professor na sala de aula, formando-o para o magistério. Manifestaram-se, como não poderia deixar de ser, com o colorido próprio às suas individualidades, mas pondo em relevo o principal, quando solicitados a responder sobre o que sabiam sobre os objetivos e a proposta pedagógica do Proformação.

Era para o professor se capacitar mais, adquirir mais conhecimento e melhorar na prática pedagógica dele. Acho que era isso. (HERA).

É de formar o professor leigo, com uma proposta moderna, onde o professor e o aluno aprendem juntos. O professor não é o sabe tudo. Este é um programa sério que diploma somente quem é capaz. (ATENA).

Era para capacitar o professor para ele poder ensinar melhor e ter um diploma. (CERES).

Eu lembro que o Proformação queria formar a identidade do professor. Que ele deixasse de ser leigo, e fosse um professor com diploma e com a uma prática melhor. (PENÉLOPE).

¹⁸ Como as regras da UECE não fazem referência à formatação das falas dos entrevistados, coloquei as mesmas como as citações longas, diferenciando-as com a fonte em itálico.

Na resposta de Sofia (abaixo) podemos perceber que ela captou perfeitamente os objetivos do Proformação e torna patente sua importância em sua vida, não medindo sacrifícios para obter sua formação:

Era melhorar o nosso conhecimento, nossa prática pedagógica, né? No meu ponto de vista, era isso. Capacitar, né? Os professores que não tinham um ensino mesmo pra ir pra dentro de uma sala de aula, porque a maioria, era assim. Eu acho que as pessoas que passaram pelo Proformação só não aprendeu quem não quis; porque ele ensinou muita coisa pra quem quis. Eu, pelo menos. Aprendi muita coisa porque eu estudava mesmo. Me levantava de madrugada para estudar, com criança pequena, mas, mesmo assim, eu nunca fiquei. Fazendo um esforço por aquilo ali. Então, por isso, foi bom pra mim.

Nesse relato, fica claro que, para eles, fazer um curso e trabalhar ao mesmo tempo não foi tarefa fácil, exigiu um grande esforço. Contudo, se não fosse um curso à distância seria praticamente impossível a formação de muitos desses professores. Como afirma Penélope: “Eu gostei, porque se não fosse desse jeito, à distância eu não poderia fazer.”

Em diversas passagens de suas entrevistas, os egressos pesquisados ressaltaram a contribuição do Programa para seu aprendizado. Destacam que a modalidade a distância possibilitou conciliar casa, estudo e trabalho, aspecto importante considerando a incidência de mulheres no magistério, sobretudo nas zonas rurais. Outros aspectos também são mencionados, conforme pode ser acompanhado nas falas a seguir:

*Ah! É ruim, porque é muito dispendioso, demais. **É ruim a gente ter aquela dúvida e não ter quem tire** aquela dúvida da gente naquela hora. Isso era o pior de todos. Quando a gente ficava confuso, **a gente se juntava 4 ou 5**, inclusive ali no Açude Novo, tem um rapaz que tava com a gente **estudando**, minha amiga e mais 2. A gente se reunia antes de chegar a parte quinzenal, que era para gente vê, tirar a idéia, um dizia uma coisa, outro dizia outra. Foi horrível não ter uma pessoa para orientar. (ISIS) (Grifos meus).*

*Era boa. A gente ficava 15 dias estudando em casa **e as vezes não tinha tempo para vir tirar as dúvidas**, mas aí a gente ficava com aquela dúvida e **depois a gente tirava com o TR**. Eu gostava de estudar em casa, **eu ficava mais a noite estudando** porque era sossegado, eu não gosto de estudar com barulho. Só era ruim porque eu fiquei até com a vista meio ruim de estudar a noite com a lamparina, porque não tinha energia. (ULISSES) (Grifos meus).*

Eu gostei, porque do jeito que foi a distância, eu podia ficar em casa, continuar a dar aula e quando tinha dúvidas eu tirava com a minha tutora, apesar da distância eu tirei minhas dúvidas, que eu morava aqui e a minha tutora morava em Granja, porque geralmente as minhas outras colegas ficavam aqui e a tutora também. Mas, no meu tempo, era eu e a Rosário que morava aqui e a tutora lá. Então eu gostei, eu ia também na AGF falar com os formadores. (CERES). (Grifos meus).

Eu achei tudo ótimo, maravilhoso. Gostava de ir para a FP e para os EQ. E em casa estudava bastante durante a quinzena. Era bom saber que quando a gente precisasse, tinha a TR e os professores formadores a disposição para tirar nossas dúvidas. Às vezes é até melhor do que na escola comum, porque muitas vezes o aluno tem vergonha de perguntar alguma coisa na frente dos colegas, na sala e também muitas vezes ele não consegue falar com o professor fora da sala. (ATENA). (Grifos meus).

Eu achei bom, porque o meu tutor era bastante compreensivo, tirava todas as dificuldades que a gente tinha, na Fase Presencial a gente aprendia muito. (PENÉLOPE). (Grifos meus).

Os grifos chamam atenção para aspectos importantes no processo formativo ensejado pelo Programa, considerando tratar-se de um curso a distância. Mostra a relevância da tutoria e de outros mecanismos e espaços em que o cursista possa retirar dúvidas, como destacam todos os depoimentos. Também evidencia o engajamento dos professores no seu aprendizado e crescimento intelectual, quer estudando individualmente, quer organizando pequenos grupos de estudo. Este é, certamente, um fator importante, pois revela o esforço intelectual e emocional realizado pelos professores para melhorarem, mudarem sua condição profissional e sua prática. Como lembra FARIAS (2006, p. 99), “mudanças na prática de ensino são complexas” e implicam em um “trabalho árduo por parte dos professores do ponto de vista conceitual e prático”.

O trabalho árduo de que fala a autora se reporta à necessidade de aprender e rever-se que o professor, em processo de formação, voltado para a melhora da prática pedagógica, enfrenta. Efetivamente, este esforço ocorre no contexto escolar.

Iniciativas que se propõe a alterar a prática pedagógica do professor, o modo como ele ensina, requerem alterações substantivas no pensamento,

concepções e valores que informam, norteiam o agir docente. Essa, certamente, não é uma tarefa simples, exigindo, principalmente, a adesão e confiança do professor à tais propostas. Um aspecto que contribui para tanto reside na definição de uma estrutura organizativa e funcional, o que nos leva a detalhar como o Proformação está estruturado.

Esse programa tem como referência a Política Nacional para a Formação e Profissionalização do Magistério, definida pelo MEC. Os manuais pesquisados (CUNHA,2004); BRASIL,1998) indicam como objetivos dessa iniciativa:

- Habilitação de professores em nível médio, modalidade magistério.
- Elevação do nível de conhecimento e competência profissional dos professores cursistas;
- Contribuição para a melhoria do processo ensino - aprendizagem e do desempenho escolar dos alunos;
- Valorização do magistério, pelo resgate da auto – estima do docente e pela melhoria da qualidade de ensino.

Esses objetivos apontam como conseqüência, possíveis mudanças no perfil do professor, sinalizados por aspectos relevantes na sua atuação e vivência. Ao término do curso o programa espera que o professor cursista atinja esse perfil através dos seguintes aspectos:

- Domínio do instrumental necessário ao desempenho competente das funções.
- Tematização da própria prática e reflexão crítica a seu respeito.
- Conhecimento e aceitação das características dos alunos.
- Respeito às diversidades culturais e lidar bem com elas.
- Compromisso com o sucesso dos alunos e com o funcionamento democrático da escola em que atua.
- Valorização do saber que produz no trabalho cotidiano e consciência de sua dignidade como ser humano e como profissional.
- Conhecimento dos fundamentos da cidadania.

- Utilização de formas contemporâneas de linguagem.
- Domínio dos princípios científicos e tecnológicos que sustentam a moderna produção da vida contemporânea (CUNHA, 2004).

O Programa de Formação de Professores em Exercício apóia-se na concepção de educação como um processo permanente de articulação de saberes, formalmente construídos, com aqueles adquiridos na vivência, do cotidiano. Como assinala Cunha (2004, p. 19), esta iniciativa “ênfatiza o caráter histórico e cultural do conhecimento, possibilitando uma formação articulada com as necessidades sociais e, ao mesmo tempo, promove a auto-realização e o desenvolvimento das pessoas”. De acordo com Singer (1996, p. 5) essa é uma visão de educação “civil democrática”, centrada no aluno, preocupada com a formação cidadã em que há “respeito e preocupação pela autonomia do educando, portanto pela auto-formação de sua consciência”.

Apoiando nessas idéias a aprendizagem é percebida como:

Desenvolvimento de competências adquiridas no processo de construção pessoal e atribuição de re-significação dos elementos social e cultural transmitidos. É um processo articulado com a construção da subjetividade, mobiliza elementos cognitivos, afetivos e sociais. (CUNHA, 2004, p. 19).

A complexidade desse processo dificilmente pode ser explicada através de um conceito. Percebemos que essa definição realça os pressupostos políticos – ideológicos que definiram os aspectos em que se dará o aprendizado. O professor terá diversas possibilidades de aprendizado do que não temos dúvidas que tenha acontecido apoiados nos depoimentos colhidos em resposta ao nosso desejo de saber se tinha havido mudanças em sua prática, durante o curso. Hera disse que:

Houve muitas mudanças: experiências, ensino melhor. Mudou o meu jeito de dar aula, até mesmo porque, na sala de aula, não era como eu inicieei, que era bem diferente, não tinha orientação. Todas as pessoas que fizeram o Proformação, acharam diferente, que melhorou. Só que a gente já tinha um pouco de prática. Mas, com o Proformação... porque ali, quando a gente ia, a gente dava aula pros próprios colegas. A tutora dizia: Hoje você vai ser a professora, então você vai falar sobre o que? Fale sobre isso... Aí a gente ia como se a gente tivesse falando com os alunos da gente. Era pouco tempo,

mas servia; ela orientava no que era pra melhorar. Aí a prática ficou muito melhor, no Proformação a gente aprendeu muita coisa.

O plano de aula apareceu em quase todas as falas, como um aprendizado importante. Por sua constância nos depoimentos, trataremos sobre ele, mais adiante, no capítulo 3. Trazemos aqui, apenas, o que diz Artemis:

Ora, começou a mudança logo com os planos. Porque eu fui aprender, saber o que era um plano de aula, né? E a gente via através das fitas de vídeo, a gente via aqueles professores dando aulas aí aquilo ali foi enriquecendo mais a gente e eu aprendi mais.

Atena foi enfática:

Houve sim. Bastante! Eu fazia tudo que aprendia no Proformação, procurei fazer mais dinâmicas, mais brincadeiras, levava material concreto, caixas de fósforos, palitos, garrafas, fazia a interdisciplinaridade dos conteúdos. Quando eu dava aula, de português, por exemplo, e usava um texto de ciências.

Em relação à escola, o programa concebe-a como uma instituição social responsável também pela formação das novas gerações, com integração entre educação, sociedade e cidadania. De acordo com o Guia Geral do Proformação (CUNHA, 2004a, p.19) “faz a mediação entre as demandas sociais por cidadãos escolarizados e as necessidades de auto-realização das pessoas”. A escola é percebida assim como instrumento que procura colaborar com a transformação da sociedade. O professor, por sua vez, tem papel preponderante nessa mediação, na percepção do que o aluno traz de bagagem cultural e o que ele necessita.

Quanto ao conhecimento escolar, a autora do Proformação entende como desenvolvimento que se constrói pela união de vários saberes, entre os quais, o saber do professor, dos alunos, do cotidiano, o saber científico, as reflexões filosóficas entre outros (Ibidem). Uma articulação de saberes diversos. Aparentemente, nessa definição um saber não é mais valorizado do que os outros.

As posições dos egressos quando perguntados sobre suas opiniões a respeito da metodologia do curso, nos apontam para a confirmação do exposto

acima. Em que pese o registro dos sacrifícios feitos, apresentam uma compensação pelo muito que aprenderam através da atuação de variados fatores para a melhoria dos seus saberes. As dificuldades que enfrentaram causadas pela distância entre si e os tutores aos quais recorriam para tirar dúvidas durante as reuniões quinzenais, os obrigavam a recorrer a outros interlocutores, a exemplo dos colegas, enfim, essa mobilização do professor cursista, certamente foi positiva e enriquecedora. Opinião reforçada por Isis:

Os módulos não tinha muita dificuldade, mas não tinha um professor para orientar a gente aqui. A gente era que ia estudar, ter que descobrir. A gente se juntava de dois ou três, para estudar, um dava uma idéia, outro dava outra idéia, mas assim mesmo valeu a pena, foi ótimo.

Ártemis complementa:

Eu gostei desse passo a passo, né? Os encontros quinzenais, eu gostei melhor do que se fosse assim uma coisa mais próxima, né? Toda semana. Eu gostei. A gente tinha um tempo suficiente para estudar, responder o CVA e na quinzena se encontrava novamente para tirar as dúvidas, junto com o tutor e com os colegas também. Eu gostava da fase presencial. A gente não tinha que ficar decorando nada. Bastava ouvir os professores formadores e ler, que a gente aprendia.

A análise da matriz curricular do curso evidencia a preocupação com o desenvolvimento de saberes próprios ao exercício docente¹⁹, a exemplo do saber da formação profissional e do saber curricular (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991).

O saber da formação profissional destina-se à formação científica ou cultivada dos docentes, sendo composto pelo conjunto de saberes transmitidos pelas instituições responsáveis por sua preparação profissional (FARIAS, 2000). No Proformação esses saberes são passados, principalmente, pelas áreas pedagógicas: Fundamentos da Educação e Organização do Trabalho Pedagógico.

Consideramos saber curricular, todo o somatório de disciplinas, atividades ou outros elementos que são considerados importantes para a formação de uma pessoa, tendo em vista a área que se deseja atuar.

¹⁹ Tardif, Lessard e Lahaye desenvolveram uma tipologia de saberes específicos ao ensino, caracterizados em saberes: da formação profissional, disciplinares, curriculares e saberes da experiência (FARIAS, 2000).

Temos de um lado, quem propõe ou se dispõe a promover essa formação; de outro, aquele que a busca. O primeiro, estabelecendo seus objetivos, elege os métodos, as matérias ou programas considerados ideais para que se verifique essa formação de acordo com a “cultura erudita” que estabelece padrões sociais dentro daquela cultura (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991). O segundo, aquele que procura capacitar-se através dos ensinamentos propostos e incorporar novos saberes, adotando novas atitudes adequadas. No caso que focalizamos, a formação de professores leigos, o móvel principal de sua busca é a profissionalização, que é aqui entendida:

Como o desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na prática e na mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional. É um processo não apenas de racionalização de conhecimentos, e sim de crescimento na perspectiva do desenvolvimento profissional. A profissionalização reúne em si todos os atos ou eventos relacionados direta ou indiretamente para melhorar o desempenho do trabalho profissional. A profissionalização é um processo socializador de construção das características da profissão, fundamentada em valores de cooperação entre os indivíduos e o progresso social. (Imbernón, 2000 *apud* RAMALHO, NUNEZ e GAUTHIER, 2003, p. 50)

Em face do exposto, a profissionalização do professor, passa, necessariamente por maior qualificação.

A matriz curricular do Proformação compreende quatro módulos, de 800 horas cada, totalizando uma carga horária de 3.200 horas, realizado no período de dois anos. O quadro V permite visualizar esta organização.

Quadro V – Matriz Curricular

M O D U L O S	Áreas Temáticas						Núcleo Integrador	
	1	2	3	4	5	6	Eixos integradores	Projetos de trabalho
	Linguagens e Códigos	Identidade, Sociedade e Cultura	Matemática e Lógica	Vida e Natureza	Fundam. da Educação	O T P		
1º	Sistema Simbólico	Filosofia, Sociologia e Antropologia	Matemática I	Química, Física e Biologia I	Fundamentos Sócio Filosófico		Educação, Sociedade e Cidadania	Integração Escola comunidade
2º	Língua Portuguesa I	História e Geografia I	Matemática II		Psicologia Social	Sistema Educacional Brasileiro	A Escola Como Instituição Social	
3º	Língua Portuguesa II Língua Estrangeira I		Matemática III	Química, Física e Biologia II	Psicologia Escolar	Bases Pedagógicas do Trabalho Escolar	Organização do Ensino e do Trabalho Escolar	
4º	Língua Portuguesa III Língua Estrangeira II	História e Geografia I		Química, Física e Biologia III	História da Educação	Ação Docente e Sala de Aula	Teoria e Prática e Especificidade do Trabalho Docente	

Fonte: Cunha, 2004.

Tal como o demonstrado, a proposta curricular do Curso integra seis áreas temáticas: quatro da Base Nacional do Ensino Médio. (Linguagens e Códigos; Matemática e Lógica; Identidade, Sociedade e Cultura; Vida e Natureza) e duas da Formação Pedagógica (Fundamentos da Educação; Organização do Trabalho Pedagógico). Há também os Eixos Integradores e os Projetos de Trabalho, entendidos como atividades de pesquisa de temas para aprofundar os estudos nas áreas do conhecimento, ou ainda, como projetos de integração com a comunidade. A Língua Estrangeira, obrigatória nos cursos de Ensino Médio, fica à escolha do Estado.

A parte profissionalizante do Magistério aparece definida na Matriz Curricular, incorporando-se na área de Fundamentos da Educação, Organização do Trabalho Pedagógico e nos Eixos Integradores. Essas áreas subsidiarão, diretamente, a atuação profissional do professor.

A prática pedagógica do professor cursista é um componente curricular central no processo formativo do Proformação. Ela é orientada e computada como carga horária. É também avaliada pelo Tutor que, a cada mês, visita a escola do professor cursista e assiste à aula. Os planos de aula elaborados pelos professores cursistas também são avaliados. A cada módulo, o Tutor avalia a prática seguindo um roteiro de competências definido pelo programa. Vejamos as competências de cada módulo:

- Módulo I - Considerar e respeitar as diferenças (individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas ou de gênero); Respeitar as características dos alunos e da comunidade, temas e necessidades do mundo social e os objetivos do currículo; Comunicação adequada com a situação educacional.
- Módulo II – Estabelecimento de relação de autoridade com a turma; Participar em órgão colegiado; Estimular os trabalhos em grupo e as interações sociais; Articular conhecimentos teóricos com as experiências dos alunos.
- Módulo III - Cooperar na elaboração, administração, desenvolvimento de projetos escolares de estudo e trabalho, falando sobre sua prática e participando de ações coletivas; Planejar situações novas de ensino, definindo objetivos e conteúdos e selecionando atividades e recursos adequados; Elaborar plano de avaliação da aprendizagem, com métodos e instrumentos diversificados, de forma a abranger todas as situações de ensino criadas;
- Módulo IV - Criar planos de ensino adequados às condições de aprendizagem dos alunos; Utilização de formas diversas de organização do conhecimento; Adotar diferentes formas de organização do trabalho na classe; Propor e desenvolver metodologias educacionais para alunos especiais. (CUNHA, 2004, p. 59-65)

No Proformação, a prática pedagógica, é entendida como uma:

Prática social específica, de caráter histórico e cultural, que vai além da **prática** docente, das atividades didáticas dentro da sala de aula, **abrangendo os diferentes aspectos do projeto pedagógico da escola e as relações desta com a comunidade e a sociedade. É ponto de partida para a teoria, mas que também se reformula a partir dela.** Supõe análise e tomada de decisões em processo, beneficiando-se do trabalho coletivo e da gestão democrática. A capacidade de tematizar a própria prática, enquanto atividade inerente ao professor reflexivo, é fonte de ação instituinte, transformadora. (CUNHA, 2004, p. 20 – grifos meus).

A proposta do Proformação, pelo que revela a transcrição feita, evidencia sua consonância com o princípio da associação teoria e prática, percebida como essencial ao processo de desenvolvimento profissional dos cursistas conforme sinalizado anteriormente ao capítulo I.

Amparamo-nos no currículo do Proformação, direcionado para os seguintes aspectos:

- Propõe a formação concreta, contínua, relacionada à prática do Professor Cursista, abrindo-lhe espaço para que tenha oportunidade de participar ativamente no processo de organização da atividade pedagógica e de aprender os conteúdos do Ensino Médio, percebendo-os, também, com olhos de quem planeja e efetiva o trabalho didático pedagógico de ensino;
- Inclui mecanismos de intervenção na prática cotidiana do Professor Cursista, como parte integrante do curso, contribuindo para que o processo de titulação tenha impacto efetivo sobre a escola fundamental;
- Trabalha com uma concepção ampliada de prática que se reporta à prática pedagógica e não à prática docente ou supervisionada;
- Estimula a dimensão instituinte da prática, orientando o Professor Cursista para os textos e fazer as atividades de estudo a partir da reflexão da prática na e da escola e, da mesma forma, desenvolver esta prática à luz dos conhecimentos construídos nos seus estudos. (CUNHA, 2004, p. 20)

Nesse processo de reformulação prática-teoria-prática o tutor assume papel importante, papel de mediador da ação pedagógica junto aos cursistas. Cabe aqui explicitar quem é e o que faz esse profissional no programa. Os documentos enfatizam sobre (CUNHA, 2004, p. 14-15; 2004, p. 31-32) a necessidade de que os tutores sejam capazes de:

- Ajudar o professor cursista a dominar os conteúdos das unidades;
- Ajudar o professor cursista a desenvolver habilidades de estudo;
- Favorecer a troca de experiências e conhecimentos em atividades de grupo;
- Encorajar o processo de aprendizagem do professor cursista;
- Ajudar o professor cursista a alcançar autonomia na sua produção.

Aos tutores, portanto, enquanto mediadores da aprendizagem, reservam-se atividades que apontam, segundo a proposta, para a motivação do professor cursista, em um ambiente que promova um processo coletivo de construção de conhecimento, conduzindo à autonomia dos professores.

A proposta evidencia um modelo de tutoria condizente com a compreensão de Niskier, já apresentada, acerca dessa função, em que a figura do tutor é vista como um professor que colabora com os estudos e educador que apóia na construção de valores que conduzem o educando na busca de sua autonomia.

Seria praticamente impossível a execução de um programa de educação a distância, se não contássemos com a atuação de uma tutoria bem enquadrada com as propostas e possuidora de uma variedade de qualidades de ordem pessoal, tais como a formação intelectual, princípios éticos e morais, disponibilidade e vivência na área educacional.

A tutoria é um mecanismo recorrente em ações formativas com suporte da EAD. Nela, o professor tutor orienta o aluno em seus estudos, esclarece dúvidas e explica questões relativas aos conteúdos das disciplinas; em geral participa das atividades de avaliação (BELLONI, 1999).

Para Niskier (1999, p. 393) o papel do tutor é:

- comentar os trabalhos realizados pelos alunos;
- corrigir as avaliações dos estudantes;
- ajudá-los a compreender os materiais do curso através das discussões e explicações;
- responder as questões sobre a instituição;
- ajudar os alunos a planejarem os seus trabalhos;
- organizar círculos de estudo;
- fornecer informações por telefone, fac-símile e e-mail;
- supervisionar trabalhos práticos e projetos;
- atualizar informações sobre o progresso dos estudantes;
- fornecer feedback aos coordenadores sobre os materiais dos cursos e as dificuldades dos estudantes; e
- servir de intermediário entre a instituição e os alunos.

Acrescentamos ainda que o tutor tem a função de incentivar seus alunos, não deixando que abandonem, ou relaxem no cumprimento de suas tarefas, o que ilustramos com um fato ocorrido com uma das entrevistadas:

Muitas vezes eu quis desistir, mas a minha tutora nunca deixou. Toda vida que eu ia deixar ela dizia: mulher não faz isso. Acho que se ela fosse uma pessoa parada eu não tinha continuado. (HERA).

O tutor é, portanto, a ponte de ligação do qual, em grande parte dependerá o sucesso, ou insucesso de um programa. Ele deverá comungar com as idéias e diretrizes e ter competência para participar de sua execução, favorecendo-lhe o êxito. Ele não deve ser prisioneiro de um esquema; deve fazer uso do seu bom senso, permitindo-se melhorar ou ajustar as propostas feitas aos alunos, considerando situações diversas enfrentadas.

Se o tutor tiver formação adequada estará apto a entender, melhorar, enriquecer e aprofundar a proposta pedagógica oferecida pelos materiais de ensino, no âmbito de um determinado projeto (LITWIN, 2001).

No caso do Proformação, como destacado noutra passagem deste texto, o tutor é um profissional selecionado pela AGF. O MEC orienta que o tutor seja preferencialmente um profissional de nível superior que tenha experiência no ensino fundamental, disponibilidade para se deslocar aos locais onde se fizer necessária sua presença, tal como, participar dos momentos de formação na Capital do Estado, (uma vez por semestre), da reunião mensal, na agência formadora, (com a duração de, pelo menos, oito horas) e as visitas aos distritos ou localidades onde estão situadas as escolas dos professores cursistas.

Cabe ao tutor do Proformação ministrar os encontros quinzenais com até 12 (doze) cursistas sob sua orientação, momento em que os cursistas lhes dão conta de suas realizações durante o período findo e recebem novo material e orientação quanto ao seu uso. Algumas dúvidas que existam são esclarecidas nessas ocasiões.

É interessante sublinhar que por tudo isso, o professor, realmente, sentia segurança por contar com a ajuda dos parceiros do Proformação como é demonstrado a seguir: “Era bom saber que, quando a gente precisasse, tinha a TR e

os professores formadores à disposição, para tirar nossas dúvidas”.(ATENA). “Eu gostava muito da atenção e cuidado da tutora, que explicava tudo dos guias, nos encontros”.(ULISSES).

Além de distribuir o novo material para o período seguinte, o tutor coleta aquele que foi utilizado pelo professor cursista, tais como planos de aula, cadernos de verificação da aprendizagem e memoriais, meios que lhe fornecerão informações avaliativas do desenvolvimento da aprendizagem, tal como é concebido pelo Programa. O tutor corrige e fornece os encaminhamentos nos instrumentais de avaliação.

2.4 Avaliação

A concepção avaliativa do Proformação, segundo os manuais, parte das propostas pedagógicas que norteiam o programa, delineando-se como modelo diversificado em que a avaliação exerce a função diagnóstica, formativa e somativa. O manual sugere que a avaliação ocorra levando-se em conta o contexto em que o aluno está inserido, o perfil desejado pelo programa e as competências a serem desenvolvidas. É proposto que ela ocorra de maneira contínua e progressiva, procurando abranger todos os momentos do curso.

O Professor Cursista é avaliado por meio de diferentes instrumentos: caderno de atividades, memorial, plano de aula, observação da prática pedagógica, provas bimestrais e o projeto de trabalho. Ocorre que, cada instrumento possui competências e periodicidade diferentes. De acordo com a visão dos entrevistados, os instrumentais de avaliação utilizados no programa, foram muito bons, embora alguns, como os memoriais, tenham lhes oferecido algumas dificuldades. Reconhecem, todavia, o quanto cresceram através da avaliação, como constatamos em seus depoimentos:

Eu achei bom. Porque corrige os erros que a pessoa comete, né? A gente adquire mais conhecimento porque, através daqueles erros que eles repassam para a gente corrigir e, aí, que a gente vai crescendo. Achei bom porque era maleável. (HERA).

Eles eram bons, porque a gente se desenvolveu muito com o memorial. Ele era o mais complicado, mas era o que a gente mais se desenvolvia. Cada vez que a gente fazia a gente tinha menos dificuldade. (PENÉLOPE).

Eu gostei porque o aluno não era só avaliado através de prova. Tinha outros instrumentos para o aluno ser avaliado. O memorial era o mais difícil, porque puxava mais. A gente tinha que se lembrar do conteúdo, fazer uma relação com a nossa sala de aula. As provas eram as mais objetivas, então se tornava mais fácil. (CERES).

De acordo com os materiais analisados e por esse último depoimento percebe-se que o professor é levado a refletir sobre o conteúdo visto e a relevância dele para a sua prática docente. Um outro aspecto que se verificou foi quanto à percepção dos professores em relação à diversidade do sistema avaliativo. Atena complementa:

Eu achei muito bom, porque não era só prova. Eu fiz um projeto sobre a poluição no rio. O memorial também era muito bom porque a gente colocava o que a gente aprendeu o que a gente não aprendeu, o que a gente tava construindo. Assim a tutora via o que a gente não tava aprendendo e podia ajudar melhor a gente. As provas eram boas também. O plano de aula, a gente fazia e ia melhorando.

Como é possível perceber pelo detalhamento feito até aqui, o Proformação apresenta uma proposta formativa sintonizada com as diretrizes gerais da política nacional de educação, mormente no que tange à formação de professores. A importância desse programa, pelas conseqüências por ele produzidas, deram lugar a várias análises e críticas. Conhecer o que esses estudos têm constatado possibilita agregar elementos que podem contribuir para compreender a problemática aqui investigada que incide sobre a visão dos egressos sobre a formação recebida e a repercussão na prática pedagógica.

2.5 Contribuições para o PROFORMAÇÃO

André, Gatti e Placco (2003) participaram da equipe de avaliação externa acerca do alcance dos objetivos do programa, materiais, metodologia, implementação, participação dos sujeitos do programa e resultados da prática docente dos professores cursistas, nas escolas e comunidades. Esse trabalho contou com pesquisa de opinião das pessoas envolvidas, estudos de caso, entrevistas e análise de dados.

De acordo com o relatório da avaliação externa, a qualidade do programa foi considerada como positiva. Segundo as autoras, para implementação e bom funcionamento do programa, foi necessária uma articulação cuidadosa, conduzida de forma a levá-lo a bom termo. Afirmam as autoras que, mesmo diante de percalços na trajetória, o que sempre ocorre quando da implementação de projetos desta dimensão e complexidade, pode-se considerar o Proformação como um programa de êxito (Ibidem).

Esse documento registra, também, que os professores cursistas demonstraram bom desempenho em todos os instrumentais de avaliação, memoriais, projetos de trabalho, práticas pedagógicas, planos de aula, cadernos de exercício e avaliações. Pelos memoriais, os pesquisadores verificaram o desenvolvimento em relação à forma, conteúdo e ortografia.

Para André, Gatti e Placco (op. cit.), esta é uma mudança significativa, se considerarmos os problemas de escrita dos alunos do ensino superior hoje, e que nem sempre são superados ao longo do curso. Nos últimos memoriais, os professores cursistas também parecem mais seguros das próprias aprendizagens, e detentores de recursos próprios para efetuarem as mudanças necessárias, destacam as autoras.

Para as autoras, o Proformação permitiu ao cursista, não só o acesso ao diploma, mas também a certeza da apreensão e incorporação de novos conhecimentos e atitudes, como também, impulsiona

O professor a continuar aprendendo, que desenvolva a capacidade de análise e crítica da sua prática pedagógica, esforçando-se, pelo domínio dos instrumentais, por se tornar efetivamente competente na sua função docente; que aceite as diferenças individuais e culturais dos seus alunos, empenhando-se na obtenção do sucesso de todos, contando com o apoio da comunidade, numa integração entre esta e a escola, atuando e participando das decisões e atividades extra-classe. (ANDRÉ, GATTI e PLACCO, 2003, p. 14).

A avaliação externa é concluída com a seguinte argumentação:

Constatar as mudanças desses professores - hoje, não mais leigos, suas dificuldades, seu confronto e a superação de muitas delas, seu entusiasmo e compromisso com sua própria formação e com os

alunos pelos quais são responsáveis, nos faz mais confiantes em políticas sociais e educacionais cujo valor está centrado numa aposta positiva na humanidade e em seu futuro, (Ibidem, p. 83).

De acordo com as análises da equipe de avaliação externa do Proformação, esta iniciativa marca uma posição de êxito, sendo destacada como fator desencadeante de mudanças positivas em relação ao ensino-aprendizagem, justificativa suficiente, mais que natural, para que o programa permaneça e se amplie.

Contudo, não se deve deixar de levar em consideração algumas críticas feitas ao Proformação, apoiadas em pesquisas, dentre as quais, destacamos a de Luiz Antônio Jóia (2001) realizada num momento em que o programa, recém-implantado, não havia sofrido algumas modificações, fruto de avaliações contínuas. Seguindo metodologia descritivo-ilustrativa, coletou dados de observações ao longo do tempo, observações dos participantes, entrevistas, documentos e arquivos. Optou por uma cidade nordestina, cuja pobreza, em todos os sentidos, apontava para a possibilidade da melhor escolha, por apresentar maior número de professores, sem habilitação, em exercício.

Ele acompanhou o programa desde o início, em Brasília, onde os multiplicadores das agências formadoras (AGF) centrais foram treinados, até à prática pedagógica dos professores cursistas, em várias etapas, quando foram coletados os dados que ensejaram observações sobre as quais nos detivemos.

Segundo Jóia (2001), o processo de treinamento baseou-se em mistura de aulas presenciais, atividades em grupo, e especialistas convidados ministravam oficinas, algumas muito prescritivas (matemática) e a metodologia não favorecia a interação entre os treinandos e professores. Quase não houve tempo para discussões em grupo ou exteriorização de dúvidas, parecendo seguir uma linha de montagem, em que, cada pessoa devia desempenhar seu papel no processo. Os aprendizes das oficinas eram tratados como receptores passivos do ensino, como se não possuíssem qualquer saber correlato, apesar de se pretender que o professor cursista construísse o seu saber, “estavam sendo reforçados os objetivos a serem atingidos e menos valorizados os processos de atingi-los” (Ibidem, p.135).

Para ele, não houve tempo suficiente para os professores terem consciência dos objetivos, desenvolverem a habilidade de planejamento e avaliação de estratégias de aprendizagem, nem a capacidade de monitorar o progresso e ajustar seu comportamento de aprendizagem, uma vez que não desenvolveram sequer, os portfólios que lhes permitissem avaliar sua capacidade de aprender a aprender. Foi seguida, no treinamento de professores, abordagem behaviorista, para fixação de comportamentos desejáveis, pelas combinações de estímulos, reações, feedback e reforço.

Seu posicionamento crítico destacou aspectos negativos relacionados com vídeos, que, embora bem produzidos, com boa imagem e som, bem contextualizados, pois abordavam o dia-a-dia de comunidade típica, alvo do Proformação, engloba tópicos em demasia. Não atingia o objetivo, ou seja, a importância da interdisciplinaridade, por não explicar como relacionar matérias diferentes. Eram também extremamente prescritivos, embora enfatizassem que os professores precisavam procurar suas próprias maneiras de atuar em sala de aula. Era importante o destaque apresentado em vídeo sobre como lidar com os erros dos alunos que, segundo ele, jamais deveriam ser corrigidos na frente dos outros e que as observações erradas deveriam ser elogiadas e o professor deveria corrigir mais tarde, enquanto dava aula, de forma tão sutil, que seria difícil acreditar que o aluno entendesse que se tratava de uma correção.

Para Jóia (2001), os vídeos pressupunham que os professores teriam tempo, habilidade e recursos para planejamento das aulas, sugerindo a utilização de tempo livre, parecendo desconhecer a realidade, que obrigava quase a totalidade das pessoas a se envolverem com outras obrigações, além das firmadas em compromisso com a escola. Várias escolas eram situadas em lugares onde os tutores levavam dias para lá chegarem por barco ou avião, encarecendo sobremaneira as visitas que, imprescindíveis, não poderiam deixar que algo os impedisse de estarem com os professores cursistas.

Jóia (op. cit.) conclui que, embora alguns professores tenham encontrado dificuldades de acesso aos locais das reuniões com tutores aos sábados e mesmo sem tempo suficiente para dedicação ao estudo de matérias como matemática, química, física e biologia, bem como para a preparação de aulas para grupos

multisseriais, eles tiveram a sensação de cidadania, conhecendo deveres e direitos, o que, por si sós, bastariam para validar o programa.

Bernadete Gatti (2003), noutra discussão que faz acerca da formação continuada de professores²⁰, chama a atenção para o fato dos mentores e implementadores de programas ou cursos de formação continuada, pretenderem produzir mudanças em posturas e modos de agir dos professores e alunos, como resultado de novos conhecimentos e práticas advindos da oferta de conteúdos trabalhados pela racionalidade. Ela critica esta tendência ao sinalizar que essa concepção é falha, não correspondendo ao que ocorre em processos formativos em que a complexidade de transformação envolve não apenas os aspectos cognitivos, mas também os sócio afetivos e culturais. Não levá-los em conta significa não atingir os objetivos, o que explica o insucesso de outros programas postos em prática, em outros momentos.

As manifestações dos professores entrevistados quando perguntamos sobre o que mais os marcou positivamente, confirmam as afirmativas de Gatti (op. cit.):

Tudo foi muito bom, eu gostava muito da atenção e cuidado da tutora, que explicava tudo dos guias, dos encontros. Foi as orientações para dar aula. Porque ele ensina agente a dar boas aulas, ele ajuda na prática. (ULISSES).

Eu achei maravilhoso. Pelo menos pra mim era como um lazer. A gente passava o ano todinho ensinando, não tinha tempo pra nada e aqueles encontros era encontros pra gente fazer amizades. Eu gostei, eu achava bom, ainda hoje eu tenho saudade. (risos) Apesar dos problemas que eu tinha, das dificuldades pra vir, mas eu achava bom, eu vinha de bicicleta, de moto, do jeito que dava certo. (SOFIA).

Eu acho que enriquece muito a gente, dá muito conhecimento ao aluno para como trabalhar na sala de aula. Eu gostei muito porque a gente se encontrava, trabalhava em equipe, a gente tinha que estudar muito. (CERES).

O Proformação, de acordo com Gatti (2003), aponta resultados que demonstram sua efetividade, mesmo com alguns problemas intercorrentes e a heterogeneidade nos desempenhos. Quase 90% dos professores cursistas que acompanharam o programa, de acordo com o sistema de monitoramento do

²⁰ Trata-se de artigo individual publicado no Caderno de Pesquisa, São Paulo, 2003.

Proformação, foram aprovados e obtiveram os certificados. Ressalta, ainda, que a análise dos memoriais, as observações feitas nas visitas às escolas dos professores cursistas e os resultados dos testes de simulação didática aplicada atestam mudanças positivas na prática pedagógica dos professores. Estas alterações são evidenciadas, por exemplo, no planejamento e na preparação das atividades docentes, na interação professor-aluno, na articulação do conteúdo das experiências de vida dos alunos, na organização do espaço da sala de aula e uso de material concreto.

Gatti (op. cit.) sublinha que as administrações locais e os profissionais envolveram-se na realização direta do programa, o que favoreceu a construção de elos fortes entre programa, realizadores e participantes, estabelecendo vínculos socioculturais para que a intervenção pudesse ter sucesso. O entrelaçamento com a cultura, com os modos de ser e valores das comunidades regionais, e daí, o oferecimento de novos conteúdos curriculares e práticas pedagógicas, facilitou a apreensão de novas idéias e criação de novas formas de atuar, pedagógica e socialmente.

Gatti (op. cit.) conclui ressaltando a importância dos aspectos psicossociais e culturais do desenvolvimento de aprendizagens e apreensão de novos valores, dos quais decorrem mudanças de práticas, fatores explicativos dos resultados identificados ao longo do PROFORMACÃO.

Além dos pesquisadores citados acima contamos com as pesquisas de Rocha (2001), Freitas (2005) que além de contribuírem para o programa, também fornecem elementos para futuros pesquisadores.

Rocha (op. cit.), em tese doutoral, investigou os efeitos do Proformação na prática do Professor leigo no Estado de Mato Grosso. A análise se guiou pela avaliação de instrumentos, memoriais, onde os cursistas expressam avanços, reflexões e dificuldades em participar do programa. No conjunto, foram incluídos a metodologia, o material instrucional e as parcerias para manutenção do professor cursista no Programa. Além desse trabalho, a pesquisadora também apresentou depoimentos e entrevistas, avaliou o papel do tutor na função de orientador e incentivador. Diz a autora: "A conclusão a que se chegou, foi de resultados positivos, apesar dos problemas enfrentados na experiência Piloto, a observar pelo índice

mínimo de evasão, atitudes e posturas inovadoras na prática dos professores” (Ibidem, p. 17).

Para Freitas (op. cit.), os professoras, que cursaram o programa, estabelecem relação de efeito do curso sobre a aprendizagem adquirida, e que essa aprendizagem é mobilizadora de novas atitudes e práticas de gestão da sala de aula. Várias estratégias aprendidas no curso foram apontadas como práticas até então desconhecidas, adotadas como facilitadoras do trabalho docente e responsáveis por melhores resultados.

Essas análises feitas sobre uma situação que tem em comum características muito parecidas, tais como, a aplicação de um mesmo programa em comunidades onde o ensino é, em grande parte, exercido por professores leigos, cujo perfil geral é: dificuldades, desafios e força para vencê-los, certamente não poderiam discrepar umas das outras. A análise dos dados colhidos por nós apresenta muitos pontos de concordância com vários apresentados por esses autores.

Após esse estudo sobre o programa, vamos nos estender sobre as falas dos egressos, a fim de que o leitor possa conhecer a visão deles sobre o mesmo, bem como, a análise qualitativa que fizemos de suas colocações, posturas e tudo o mais que contribuiu para que chegássemos à conclusão de nossa pesquisa.

CAPÍTULO 3 – PROFORMAÇÃO: APRENDIZAGENS E REPERCUSSÕES NA PRÁTICA DOCENTE

O estímulo à construção de narrativas autobiográficas que favoreçam a explicitação das formas pelas quais se vivencia e se concebe a própria história de formação e suas múltiplas relações com as pessoas e os espaços que a conformaram pode constituir um recurso inestimável às reflexões acerca da natureza dos processos formadores e das intervenções que neles se fazem.

(Catani; Bueno; Sousa, 2000,p.12)

No capítulo anterior apresentamos a proposta formativa do Proformação, a partir da leitura dos documentos analisados, acrescentamos um breve resumo sobre o que falam alguns pesquisadores sobre ele e confrontamos com as falas dos egressos do programa.

Este capítulo é fruto de um processo que se desenvolveu, paulatina e cuidadosamente, apoiado no estudo de vários autores que facilitaram a nós melhor visão da problemática relacionada com a formação de professores e na análise dos dados coletados durante a nossa pesquisa.

Considerando o que a epígrafe ressalta, daremos especial atenção à história da formação dos professores cursistas do Proformação, contada por eles mesmos.

Aqui reside o coração desta dissertação, sua parte mais viva e dinâmica. Nessa seção, procuramos transformar dados, em abstrações, que dessem resposta aos objetivos de nossa investigação, mas que também representassem uma contribuição original ao conhecimento científico sobre a formação de professores leigos.

3.1 A Trajetória do Professor Leigo

A experiência, os saberes docentes, as práticas profissionais do professor cursista do Proformação foram construídas ao longo de sua vida profissional, bem antes de iniciarem o curso. Alguns tinham mais de dez anos de magistério quando entraram no programa.

Confirma-se, nas falas dos entrevistados, um caminhar profissional muito semelhante. Quase todos os entrevistados tinham apenas o ensino fundamental incompleto quando começaram a ensinar (apenas uma professora estava no primeiro ano do ensino médio). Todos iniciaram em lugares afastados da zona urbana e muitos foram convidados a exercer a docência para suprir a carência de professores.

Foi antes do Proformação muito, eu só tinha até a 5ª série. Aí tinha lá onde eu morava, perto da escola, aí tinha lá um senhor que tinha muita criança por lá, aí ele perguntou se eu não queria alfabetizar, aí eu disse: Nem sei. Não sei nem explicar. Se você quiser eu vou na prefeitura arranjar uma vaga. Nessa época chamava escola isolada. Eu disse: você que sabe... Ai ele foi lá, levou meu nome, arranhou pra mim, assinei o contrato. Foi em 1990. Ai eu ensinei um ano, e veio outro prefeito e fez a escola. Ai eu fiquei todo tempo ensinando na mesma escola. Ai passou a ser escola agrupada, não é mais isolada como era e eu fiquei, me acostumei, e acho bom esta época. Ensinei alfabetização, e depois do Proformação, até 5ª série eu já ensinei... (ISIS)

Eu na época que parei de estudar, na 5ª série, eu dei aula particular na casa do meu irmão onde eu morava. Depois eu casei e fui morar em outro lugar. Aí parei e fiquei um tempão sem ensinar. Ai fui morar no Jabuti e a diretora me chamou para ensinar. (SOFIA)

Eu comecei na primeira série na Folha Larga, numa igrejinha, comecei a trabalhar lá, minha tia arranhou essa vaga lá. Ela me disse mais ou menos como eu devia fazer. Eu fui, aí logo teve uma capacitação de 1ª e 4ª série, aí sempre tinha uns treinamentos e eu fazia. Eu comecei a estudar de novo, fazia a 5ª série e ensinava na 1ª durante dois anos, depois eu passei para a 2ª série. Aí quando eu tava no Proformação eu ensinei a 3ª e depois a 4ª (ÁRTEMIS).

Os participantes do Proformação em Granja encontraram razões diversas para exercerem essa profissão. O município de Granja, como tantos outros do nosso

Estado, não oferece muitas oportunidades de trabalho de modo que, aqueles afortunados que têm um emprego, ocasionalmente o desempenham em correspondência com sua vocação, mas, a grande maioria, tem que se contentar com o que lhe apareça.

Assim, embora a maioria dos egressos tenha afirmado sobre sua satisfação por lecionar, cabe-nos a dúvida quanto se a sua realização profissional seria assegurada se tivesse tido outra opção. Pesa muito enfrentar o irremediável; não perceber novos horizontes, enfim, não ter como navegar contra a corrente. O certo é, que todos os egressos se reportam à necessidade que tinham de desempenhar uma função remunerada e, ao ser - lhes oferecida a chance de ocuparem, mesmo sem estarem preparadas, a direção de uma sala de aula, todos aproveitaram essa chance. Exporemos trechos das entrevistas que confirmam essas idéias:

Eu gosto da profissão, e também quero trabalhar, e também é o único emprego que tem por aqui. É difícil. Uma dificuldade! Muita criança! Cada um tem um gênio diferente, mas é bom na sala de aula. Eu gosto, né? As vizinhas perguntam: Mulher! Tu não abusa não de ir todo dia para escola? Eu não, para mim é um divertimento maravilhoso, gosto muito. (ISIS)

Primeiro porque aqui no interior que nós moramos o emprego que nós temos aqui é ser professora, né? Então no tempo que eu entrei mesmo, 97, estava faltando professor aqui no Parazinho, então chegou uma pessoa da escola me perguntando se eu queria trabalhar na escola. Aí eu respondi que queria e assim eu comecei a ensinar (CERES)

Foi assim: é porque eu tinha vontade de trabalhar com criança e ao mesmo tempo aqui é um lugar parado, num tem quase trabalho, o que existe é esse. Aí a pessoa tem que correr atrás, se dedicar mesmo aquilo ali, porque aqui não tem outra coisa. (HERA)

Um vereador me arranjou o emprego quando eu estava fazendo a oitava série. Eu estava doida para trabalhar, qualquer emprego eu queria. (ATENA)

No começo foi por necessidade de ganhar um salário, depois por gostar mesmo, aprendi a gostar. (PENÉLOPE).

A necessidade premente de levar a educação a todos, barrava ante as dificuldades existentes, tais como a falta de professores habilitados, a distância entre aluno e escola, as poucas verbas a ela destinadas, forçou a que fossem tomadas algumas medidas paliativas a fim de que as crianças em idade escolar não ficassem inteiramente prejudicadas. Por essa razão apareceu a figura do professor leigo, que, de um momento pra outro, se viu guindado a um *status* para o qual não fora preparado, nem habilitado e que ao ser convidado para assumir uma sala de aula, não recebeu qualquer orientação, como atestam as palavras dos nossos egressos:

Antes do Proformação eu dava aula de acordo com o que eu já sabia, né? Do jeito que eu tinha estudado. Porque eu não tive orientações com ninguém. Assim que eu iniciei, né? No caso, quando eu comecei não tinha o Proformação ainda, né? Eu não tinha feito, então eu dava aula do jeito que eu sabia. Não tinha ajuda de ninguém. Eu fazia umas pinturas, umas tarefas, coordenação motora. (CERES).

Ah! Antes do Proformação era muito difícil, a gente trabalhava e não tinha muita experiência, não tinha assim aquele plano que a gente faz hoje em dia, né? Aquele como é que se diz... aquele esquemazinho, né? Não tinha aquilo, a gente elaborava a atividade e chegava e dava pros alunos, não era assim uma coisa muito dinâmica não, mas só que tinha assim um bom resultado porque os alunos aprendiam. (ARTEMIS).

Não era muito boa não minha aula, porque agora a gente faz mais brincadeira, agora a criança tem que aprender brincando, fazer dinâmica. Naquela época era assim tipo uma escola tradicional a gente chegava dava aula, né? Num brincava, num tinha nada diferente. Mandava os alunos responder e decorar os questionários, fazer cópia o tempo todo (HERA).

Antes do Proformação era uma coisa tão assim... que eu achava que não tava certo. Eu fazia uns planos que achava que não tava bom, mas não tinha uma pessoa para me orientar direito. Não tinha uma coordenadora pedagógica, a gente fazia do jeito que a gente queria. Aí as vezes eu ficava com dúvidas sem saber se estava certa ou errada. Eu não sabia fazer bem o plano. E na sala eu não usava muito material concreto, não fazia muitas brincadeiras. (ATENA).

Antes a gente não tinha ajuda. Logo que eu comecei a trabalhar, ninguém orientava, aí com o Proformação eu aprendi como ser professora. (SOFIA)

Eu sentia bastante dificuldade, eu não sabia como lidar, não sabia fazer material didático. Agora eu já sei, mais ou menos, não sei completamente assim, mas já melhorou muito. (PENÉLOPE)

A franqueza que caracteriza essas exposições pode servir de conforto para quem é sensível à causa da educação e aqueles que se envolveram com o Programa, ao verificarem que tantas pessoas foram realmente beneficiadas por ele, ao mesmo tempo em que permaneciam na escola recebiam os benefícios da formação teórica que lhes daria razoável suporte. Esse momento de formação na escola é reconhecido como essencial pela comunidade científica, conforme nos lembra Teberosky, citada por Ferreira (1990, p.21), ao dizer: “As pesquisas sobre a formação de professores tem demonstrado que o lugar onde os professores aprendem o seu ofício é a escola e, fundamentalmente, a sala de aula”.

É indubitável que, a cada dia, aprendemos algo, não só na escola, mas é lá o terreno fértil para que professores adquiram mais experiências e saberes que podem ser aprimorados e influir na prática escolar. Foi por isso, o nosso interesse em saber se poderiam enumerar práticas que desenvolveram a partir do Proformação que ainda implementam em sala de aula e se as mudanças atribuídas ao Programa ainda permanecem. Passemos então, ao que nos disseram os docentes entrevistados:

Antes eu trabalhava mas individual, mas hoje não, a gente forma equipe, com os alunos e trabalha mais em grupo, pesquisa no caso. A gente trabalha até projeto. Toda vez a gente coloca no planejamento um projeto para fazer com eles . Aí a gente faz a culminância do projeto. Coisas que a gente viu no Proformação. Sempre na 2ª feira, na aula de Ed. Física a gente faz uma dinâmica. (CERES).

Houve muitas mudanças: experiências, ensino melhor, mudou o meu jeito de dar aula, até mesmo porque na sala de aula, porque não era como eu iniciei, que era bem diferente, não tinha orientação. Todas as pessoas que fizeram o Proformação, acharam diferente, que melhorou. Só que a gente já tinha um pouco de prática , mas com o Proformação... Tô continuando, porque o que eles querem agora é que o aluno aprenda brincando, não é só aquela aula expositiva só aquilo ali não. Tem a hora de tirar para brincar com os alunos, tem a hora de botar em grupo para resolver uma atividade, um trabalho, tem aquela hora também da pessoa tirar aquele momento para dar um passeio por ali mesmo, perto do colégio..Isso tudo que eu falei foi só após o Proformação (HERA)

Eu continuo fazendo as coisas que eu aprendi durante o Proformação e também as coisas que eu aprendi quando eu era aluno. Eu faço trabalho em grupo, eu mando fazer desenhos para não ficar tão cansativo ou a gente escreve o que era o desenho, faço brincadeiras, dinâmicas. Mando que eles interpretem tudo o que eles lêem, faço leitura compartilhada, trabalhos em equipe.. O que eu mais aprendi foi no Proformação, a prática, o modo de fazer o plano, o jeito de arrumar a sala. Eu não boto mais só um atrás do outro, eu faço círculo. O curso me ajudou a preparar a aula, a fazer um plano de aula (ULISSES).

Eu aprendi como ser professora que dá aula com material didático, antes não tinha isso, levava somente o caderno, o lápis, a borracha e mais nada. Hoje em dia não, mesmo no nosso lugar a gente pode usar várias coisas que a gente nem imaginava que podia. Usa pedrinhas com folhinhas, quem era que ia usar isso? Eu pelo menos nunca ia imaginar, trabalhar assim como o concreto, mostrando, pegando. [...]Só que hoje em dia, se eu não levar meu plano preparado, ai Deus me livre eu não consigo dar minha aula não.(SOFIA).

Ele me ajudou a preparar a aula, a fazer um plano de aula Ora, começou a mudança logo com os planos. Porque eu fui aprender, saber o que era um plano de aula, né? Eu não tinha muita experiência, não tinha assim aquele plano que a gente faz hoje em dia (ARTEMIS)

Até o plano diário a gente tinha a maior dificuldade para fazer, mas no Proformação a gente aprendeu direito (ISIS).

Diante dessas declarações resolvemos solicitar²¹ um plano que tivesse sido executado por eles no período em que os entrevistei e confrontá-lo com as orientações encontradas nos manuais do programa.

A proposta pedagógica do Proformação inclui, em seu corpo, a realização do plano de aula pelo cursista. Durante os dois anos em que o professor cursista participa do Proformação, ele é orientado a fazer o plano de aula e entregá-lo quinzenalmente. Esse plano é avaliado pelo TR. O plano de aula é tido como

²¹ No projeto inicial da dissertação não estava previsto o uso do plano de aula. Essa foi uma decisão posterior, por sentirmos a centralidade desse instrumento na fala dos entrevistados. Como diz Trivinos, 1987, o ir e vir constante possibilita progressivas e gradativas adaptações e mudanças no plano inicial de pesquisa, no sentido de enriquecimento e densidade dos conteúdos pesquisados.

um importante instrumento de planejamento do trabalho docente do professor cursista, e serve para acompanhar as mudanças e os progressos do Professor Cursista em relação à capacidade de: planejar o uso e o melhor aproveitamento do tempo de permanência dos alunos na escola; planejar situações de ensino, definindo objetivos e conteúdos, e selecionando atividades e recursos adequados a eles; propor atividades com os alunos que explorem as várias dimensões que o conteúdo sugere, visando ao aprofundamento do estudo na perspectiva da aprendizagem autônoma (CUNHA,2004p.38).

Durante a primeira fase presencial em que o cursista participa seguido pelos encontros quinzenais, ele já é orientado a elaborar um plano de aula. Portanto, desde o início do curso, são fornecidas informações importantes para o desenvolvimento de suas atividades cotidianas e, com elas, o Professor Cursista pode aprimorar sua prática em sala de aula. Mais adiante, no terceiro e quarto módulos, (terceiro e quarto semestre) o plano de aula surge como conteúdo na área de Organização do Trabalho Pedagógico (OTP).

No Texto de Apoio, volume dois (2), manual sobre o acompanhamento da prática pedagógica, o TR recebe orientações para poder avaliar o plano de aula e ajudar o cursista. De acordo com o livro ele deverá observar como está a elaboração do plano, se as metodologias usadas são adequadas aos conteúdos, se há criatividade nas tarefas e atividades propostas (MEC,2004)

Desta forma o Professor Cursista tem oportunidade de elaborar um plano de aula compatível com as orientações do programa.

Ademais, no terceiro módulo, na unidade 5 da área de OTP, o plano de aula é abordado como fazendo parte de um contexto amplo de planejamento, bem como, resultado concreto desse planejamento. Clareza, objetividade, coerência, exeqüibilidade e flexibilidade são características apresentadas no guia de estudo.

No quarto módulo, na unidade 8 o professor cursista, novamente, é convidado a estudar sobre planejamento. Agora, mais especificamente, os componentes de um plano de aula. Ele é orientado a seguir os questionamentos:

O que pretendemos alcançar com os objetivos de ensino?

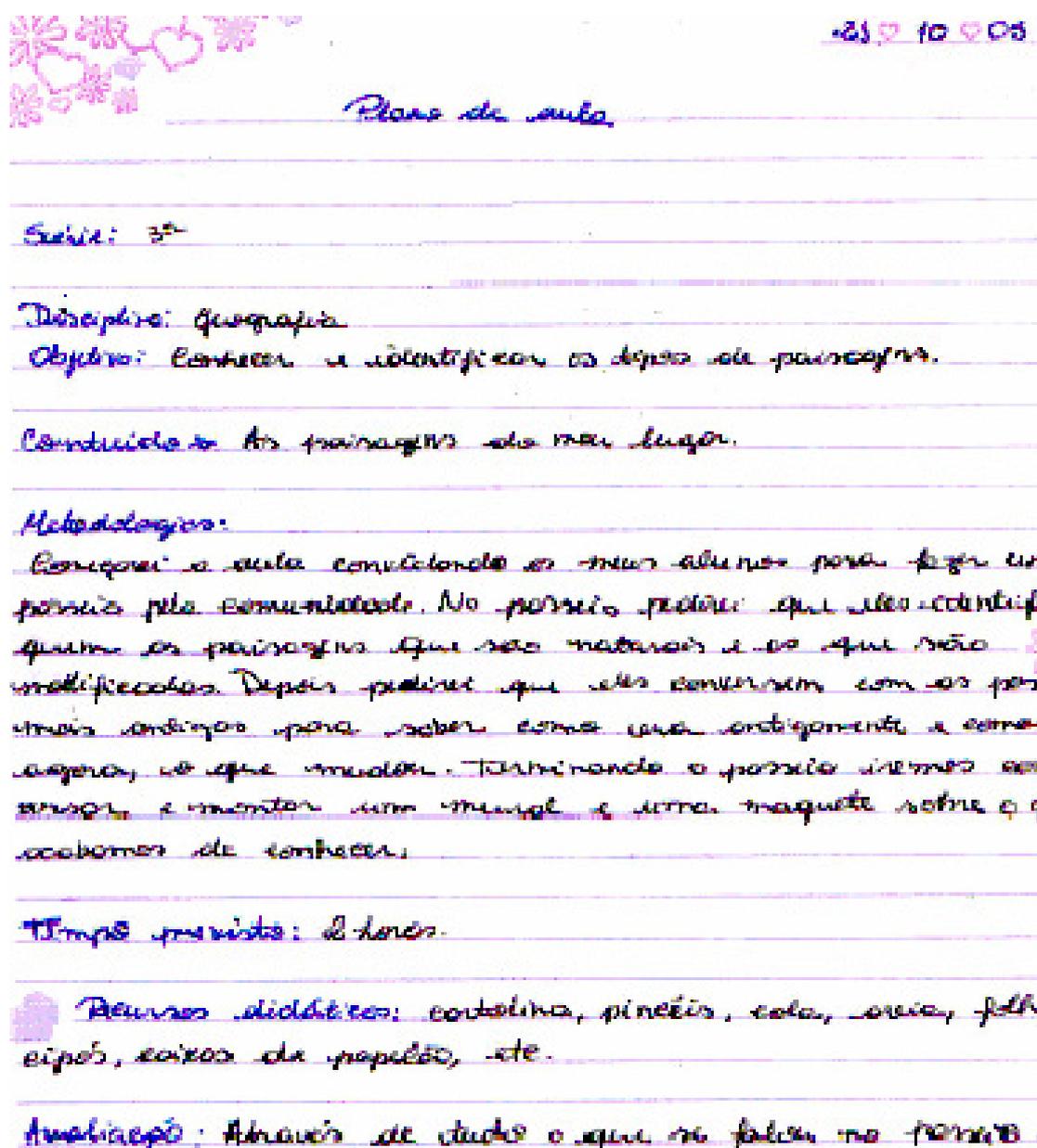
Qual é o tempo necessário para alcançar os objetivos de ensino?

O que fazer e como fazer para alcançar os objetivos de ensino?

Que recursos utilizar?

Como saber se os objetivos foram alcançados? (Cunha,2004, p.107)

A partir deles, torna-se possível determinar objetivos, conteúdo, tempo, atividades, recursos e tipo de avaliação. Outro foco analisado trata-se da importância da articulação entre as partes e a continuidade das atividades, preocupando-se em orientar o professor cursista para agir atentando para a seqüência de conteúdos. A seguir apresentamos um dos planos de Ártemis.



Através da análise dos planos verificou-se que os professores cursistas estão seguindo as orientações dadas pelo programa. Apenas uma professora não estava com o seu plano na escola, mas foi pegá-lo em sua casa e voltou, imediatamente. Disse que não havia levado porque tinha ido ao médico pela manhã e, para não atrasar na chegada a escola, não passou em casa para pegar suas coisas.

Isis não estava com o plano diário de acordo com os elementos previstos no material do Proformação. Ela havia feito apenas um roteiro com as atividades a serem executadas. Contudo, apresentou o plano mensal com todos os passos (Do objetivo a avaliação).

Dois dos professores apresentaram planos sem muitas opções metodológicas ou avaliativas e de pouca criatividade. Um deles executou o mesmo procedimento da aula de português, na aula de ciências, exposição didática, leitura e resolução de exercícios e a avaliação foi através dos exercícios realizados. O outro usou do recorte e colagem para a aula de português e de matemática e avaliou através da exposição dos trabalhos. Notou-se, porém que havia coerência entre as partes e todos eles eram possíveis de serem realizados.

Os demais professores cursistas fizeram planos com diferentes metodologias para as disciplinas do plano, em que usaram recursos variados. Vale ressaltar que foram apresentadas dinâmicas criativas e aulas diversificadas. Ártemis planejou levar os alunos para uma aula passeio a fim de trabalhar paisagem natural e modificada e após a saída seria, feita uma maquete com areia, folhas, cipós, caixas de papelão. Ceres fez o plano de uma aula de português, em que houve aula expositiva, elaboração de cartazes, dinâmica em que outras habilidades foram envolvidas, correr, pular, dançar a fim de avaliar o aprendizado da aula. Atena realizou trabalho em grupo para a realização de sua aula. Sofia utilizou material concreto para realizar com os alunos operações matemáticas.

Vimos que os planos de aula estão sendo considerados úteis, bem como estão claros, objetivos, coerentes, exeqüíveis, de acordo com as características previstas pelo Proformação. Não nos foi possível saber se as atividades ocorrem em seqüência e se há flexibilidade por parte dos professores. Contudo, como adverte Mate (p.1, 2006), “O mais importante em um planejamento é saber qual o sentido do que ensinamos e também como ensinamos”.

Considerando os depoimentos dos cursistas quanto à importância do plano para a sua prática pedagógica e a partir do que vimos, percebe-se que de fato, eles internalizaram essa competência e que houve repercussão do Proformação na prática docente.

Sabemos, contudo, que o plano sozinho não poderá fazer muitas coisas na sala de aula, “um bom plano não transforma, em si, a realidade da sala de aula, pois ele depende da competência-compromisso do docente” (FUSARI,1998,p.46). Um professor bem preparado, conhecedor do conteúdo, supera os imprevistos (ibidem). Nesse sentido, é fundamental que o professor seja capaz de refazer seu plano, adaptá-lo, recriá-lo, quando necessário. O relato a seguir ilustra uma situação desse tipo:

É claro que às vezes tem um imprevisto, né? Tudo na vida da gente tem imprevisto, às vezes não dá pra fazer o diário, eu faço plano semanal. Só as vezes não dá tempo dar aquela aula todinha, aí ainda ficou um resto pra terminar aí eu uso aquele outro dia e só complemento. Mas eu tenho que preparar minha aula. Eu fico perdida, eu noto que eu não fiz nada sem o plano. Então eu gosto de levar ele pertinho, ah! Porque quando eu faço, eu já sei em que eu vou trabalhar, a maneira que eu vou dar, tudo isso eu aprendi no Proformação (SOFIA).

Após a constatação de que o professor planeja sua aula, preparando-se para desincumbir-se da sua tarefa, incluímos em nosso roteiro de perguntas, uma, atinente aos novos conhecimentos, se, de forma geral, teriam provocado mudanças que pudessem ser percebidos por pessoas da escola, da família, ou da comunidade e se os egressos tinham observado isso:

A irmã notou (freira), porque todo dia ela ia de sala em sala e no final de todo mês ela pedia o caderno de plano. Então ela me elogiava era muito dizendo que eu estava crescendo muito como professora. (ATENA)

Ah! eles notavam, porque de acordo com o que eu ia aprendendo eu ia repassando e eles achavam mudança. Até na organização das aulas, eles achavam diferença, porque antes a gente colocava as cadeirinhas tudo atrás uma das outras, né? Isso eu acho que todo dia antes de começar aula a gente deve ajeitar as cadeiras não só de um jeito só, de maneira diferente, né? O pessoal da escola notava também que eu estava fazendo coisas diferentes, falaram do antes e

do depois. (ÁRTEMIS).

Os alunos eu acho que não notaram muito, mas as mães falavam era muito que eu estava melhor, que os meninos estavam gostando mais de ir pra aula. (ATENA)

O diretor e meus colegas notaram o ensino, o jeito que eu fiquei trabalhando com os alunos, a forma, as idéias. (ULISSES)

O pessoal na escola falava era muito que eu tinha mudado. O jeito de trabalhar com as crianças, que eu tava melhor. (HERA)

Eles (as crianças) não comentaram não, mas acho que eles notaram, porque antes eu não fazia brincadeiras, dinâmicas. Hoje o aluno só quer aprender brincando, não quer mais aquela atividade de ficar só escrevendo. A diretora falou que as pessoas que estavam fazendo o curso estavam avançando mais ainda e que o Proformação era muito rico, porque sempre a gente tava fazendo coisas diferentes. (PENÉLOPE)

Pelo exposto acima, podemos perceber o prazer de estarem conscientes das mudanças que ocorreram em si e que foram apreciadas e postas em relevo por alunos e, sobretudo, pela direção da escola.

Provavelmente as manifestações sobre a melhora na condução da sala de aula, tenham servido de estímulo para continuarem seu crescimento intelectual, como também, o despertar para a abertura de novos horizontes, através de conhecimentos que foram adquirindo, tendo como principais fontes as diversas áreas que constituíram os módulos do Proformação.

Após conhecermos esses aspectos, passaremos a analisar aqueles que se relacionam com o modo como o egresso percebeu como se deu a sua aprendizagem, considerando fatores gerais, tais como a atuação dos professores, os conteúdos mais significativos e outros que veremos a seguir.

3.2. Percepção da Aprendizagem

É indiscutível que, cada um de nós é possuidor de aptidões que nos conduzem para determinados interesses e nos fazem selecionar ou excluir o que

mais nos parece adequado. Por essa razão, em nossa pesquisa, buscamos detectar o quanto representou para o egresso terem concluído o curso, considerando sua relação com a aprendizagem obtida, que dependeu de muitas variáveis.

3.2.1 Aprendendo com o PROFORMAÇÃO: Identificação, Lembranças e Dificuldades

Ao perguntarmos em qual área temática houve uma maior identificação, houve um certo consenso na apreciação das mesmas, uma vez que a maioria considerou Linguagem e Códigos, Identidade, Sociedade e Cultura e as áreas pedagógicas, como aquelas com as quais mais se identificaram, conforme apresentamos:

Português e OTP. Porque são as matérias que eu mais gosto. OTP era a área que trabalhava mais com a prática, então era a aula que eu mais me apeguei porque estava no meu cotidiano. E português também, porque é importante, é a língua que agente fala e escreve. Está no dia a dia. (SOFIA).

Identidade, Sociedade e cultura. Eu gostava porque ela falava muito de cultura, diferenciava as culturas. Falava sobre os lugares. (ULISSES)

Foi OTP porque eu não tinha muito conhecimento da pedagogia e através dessa matéria eu melhorei na sala de aula. (PENÉLOPE).

FE porque tinha tudo a ver com as aulas, com a educação, falava sobre as teorias, os métodos de educar. Eu me lembro das aulas da prof. Marlene (OTP) que falava sobre a LDB dos artigos, eu achava tão interessante e eram coisas importantes para o nosso dia a dia. (ATENA).

Por suas falas observa-se que houve facilitação da aprendizagem quando os conteúdos oferecidos se conectavam com a vivência deles, da sala de aula, do seu contexto e experiências anteriores. Em conseqüência, as áreas em que houve essa ligação, foram as mais citadas.

Em se tratando de dificuldades, Sofia citou que teve maiores problemas na área de Vida e Natureza, mais precisamente em relação à física e química. Todos os demais fazem restrição à matemática:

A parte que eu não gostava era matemática. Como eu ainda não gosto, era a única que eu não tirava nota boa. Era assim: sempre tirando um seis, sete. As outras... aí... eu gostava de tudo. É muito difícil. [...] não nas quatro operações. Eu não tenho nenhum tropeço. Mas é na parte de equação, logaritmo, isso é o que mais complicou. Por que nos números não tenho problema porque a matemática é a mesma (ÍISIS).

Bom, eu gostei de todas as áreas menos a matemática. (ÁRTEMIS)

Matemática, sempre tive dificuldade. (HERA)

Senti dificuldade em matemática. Sempre achei a área mais difícil. (ATENA)

É corriqueiro ouvir-se de um grande número de pessoas, suas restrições em relação a essa disciplina. Não nos cabe agora determinar a razão pela qual a totalidade da amostra explicitou sua rejeição, mas, esses dois últimos depoimentos, deixam-nos crer que o problema deles com a matemática não surge, especificamente, durante o curso.

Quanto as aprendizagens mais significativas nas diversas áreas, tiveram dificuldade para recordar os conteúdos, inclusive, três dos professores não conseguiram recordar, absolutamente, nada. Os demais citaram assuntos das diferentes áreas, porém se detiveram, mais detalhadamente, nas áreas de sua preferência.

Não lembro o nome da disciplina que me ensinou tudo sobre a LDB. É OTP. É OTP era muito importante para o professor. Em LC deixa eu ver se me lembro... Interpretação de texto, leitura. VN não lembro, ta difícil lembrar. (CERES)

De português. Eu gostei da Lingüística. Da identidade, era que eu gostava mais, eu lembro muito dos textos sobre a cultura. Os lugares diferentes, as moradias diferentes. Até hoje eu gosto de sentar e abrir meus livros nessa parte. (ULISSES).

Português era aquela parte de ícone que eu nunca tinha visto, signos, símbolos. Eu fazia uma misturada danada, quase morro de estudar, para eu poder lembrar, estudar a época para aprender mesmo. Matemática e lógica era frações que eu achava muito difícil, mas deu pra aprender e passar (ÍISIS).

Eu me lembro das aulas da prof. Marlene que falava sobre a LDB dos artigos, eu achava tão interessante e eram coisas importantes para o nosso dia a dia (Atena)

Em um dos casos o professor lembra dos conteúdos da área que mais gostava e um outro recorda assuntos em que sentiu dificuldades. Percebemos que a memória dos professores é ligada ao prazer e a relevância de determinados assuntos para a sua profissão, como também pelos percalços vividos, ao estudar determinados conteúdos.

Muitos fatores tornam determinados conteúdos mais ou menos significativos, um deles é a atuação do professor. Atena lembra em sua fala a professora que dava aulas interessantes com conteúdos significativos para sua vida. Entendemos que o professor pode servir como referencial para seus alunos. Na próxima seção nos deteremos na influência dos professores na vida estudantil e profissional dos professores cursistas do Proformação.

3.3 Influência Docente

É comum dizer-se o quanto o professor pode influenciar nossas vidas, havendo casos em que determinam nossos caminhos, de modo absoluto. Embora não possamos dizer que são numerosos esse casos, podemos afirmar que dificilmente alguém não terá na memória a figura de um professor que o tenha marcado. Poderá ter acontecido com os egressos? Vejamos o que eles relataram sobre os professores que marcaram durante a trajetória no Proformação:

Tive muitos professores que me marcaram. A dona Marlene, o prof. Norberto que explicava era muito. Uma também que eu gostava muito era a dona Inês lá de Martinópolis. Eu adorava quando ela ia começar, que ela explicava mesmo, parece que a gente estava vendo tudo. Era realista a aula dela assim tudo que ela fazia era direitinho, era correto. Ela era de ISC (ULISSES).

Teve sim uma mulher, que até chama Marlene, mulher do seu Alves que trabalha na secretaria. Foi maravilhosa. O Professor Norberto, que hoje também trabalha na secretaria. Ave! Era excelente, e aliás, tive vários professores que eram maravilhosos. Logo eles eram muito atentos com a gente, prestavam bem atenção. A tutora chamada Cândida era ótima, ótima, ela não dizia as respostas: a resposta é essa. Não! Ela explicava pra gente achar a resposta, para a gente pensar. Até mesmo aqueles alunos que não eram dela pediam

orientação a ela, porque ela era maravilhosa (ISIS).

Tinha uma que eu gostava muito mesmo, eu só sei assim o primeiro nome dela, a Sandra, de vida e natureza. Eu gostava porque ela não tinha aquelas aulas cansativas, ela era assim muito dinâmica, ela era uma pessoa muito elegante, gostava muito de ver aquela expressão dela dar aula, só que eu não tenho nada contra os outros também, mas eu gostei muito dela (ÁRTEMIS).

A professora Alzenira de LC, eu gostava muito da aula dela. Ela dava aula do jeito dela. Como eu posso falar? Era uma pessoa brincalhona com todo mundo, não era uma pessoa fechada. (CERES).

A professora Mentinha e a Marlene davam aulas boas demais, Ave Maria. Eu gostava de todos, não perdia um dia de aula. As aulas deles eram maravilhosas, dinâmicas, com muitos cartazes, experimentos. (ATENA).

Segundo as falas, os professores que marcaram os egressos são dinâmicos, atentos, abertos, capazes de fazer o aluno pensar, que explicavam bem os assuntos sem entregar respostas prontas. Será que essas qualidades percebidas como características das aulas dos professores citados correlacionam-se com aquelas que os egressos poderão atribuir à imagem do bom professor? Procuramos comparar as respostas que correspondem aos dois aspectos:

O bom professor é aquele que tem muita responsabilidade, que tem coragem de enfrentar os desafios, que não é acomodado, ele tem que ser criativo, tem que gostar do que está fazendo. Assim é que eu acho que é um bom professor. Aquele que dá tudo pronto não é bom professor. E essa maneira eu aprendi no Proformação. Porque pra você ser um bom profissional, não é só quem agrada seus alunos, mas fazer eles descobrir as respostas, pensar. Tem que saber como. Cada um tem a maneira de ensinar. (ISIS).

O bom professor é aquele que tem muita responsabilidade, que tem coragem de enfrentar os desafios, que não é acomodado, ele tem que ser criativo, tem que gostar do que está fazendo (ATENA).

Um bom professor deve saber se comportar na sala de aula. Não é tudo que o aluno diz com ele que ele vá levar queixa daquilo ali. Ele pode tirar de uma forma que nem se altere. Tem muitos alunos no interior que são muito assim... rebelde, mas a gente deve ver a realidade dele que as vezes chega com fome, os pais não tão em casa, mas aí a gente tem que ir com uma maneira de carinho, não é

dizer coisa com ele, é ter carinho porque já vem de uma casa do jeito que vem, né? Porque as famílias do interior são como os da cidade. Os pais se agredem na frente deles, brigas, aí eles chegam na escola até querendo chatear o professor, mas o professor não vai se importar com aquilo ali. Ele tem que saber tirar aquilo dali, de uma forma que ele nem perceba. Eu acho que um bom professor deve ser aquele que sabe qual a dificuldade do aluno e sabe ajudar também. Dar uma aula boa para aquele aluno procurando variar a maneira de dar aula, não se preocupar em dar apenas matéria para os alunos memorizarem, mas para que eles aprendam, e dando atenção a todos os alunos. (HERA).

A imagem de bom professor para cada um dos egressos parece ter sido resultado da fusão entre o que ele próprio vivenciou antes do curso, os novos recursos e ensinamentos oferecidos pelo Proformação e a atuação daquele professor percebido por cada um deles como condutor de qualidades especiais, que deveriam ser seguidos. Suas falas deram destaque e valorizaram atitudes pedagógicas dentro de um contexto social que exige sensibilidade por parte do professor e identificaram-se com a figura idealizada.

Embora tivessem reforçado a certeza de se sentirem preparados para o domínio das séries sob seus comandos, todos admitiram que devem procurar saber mais, estudar mais, conforme evidenciam os relatos.

Não me sinto totalmente, se tivesse outro , eu acharia melhor, né? Sempre a gente está na sala de aula, eu acho que quanto mais a pessoa tenha participação melhor, né? Então se tivesse outro curso que eu tivesse como participar dele eu gostaria. Porque a faculdade, não é todos os professores não, sabe? Tem uns professores que ajudam mesmo, dão algumas opiniões como a gente trabalhar na sala de aula, né? Agora tem outros que não. Eu acho assim, que tem professores que tá ali só pra ganhar seu dinheiro, sabe? Se o aluno aprendeu bem, se não ele não vai se esforçar pelo aluno. E o Proformação não, além dos guias serem ótimos, as tutoras e os professores ajudavam muito. Eu sei que a faculdade ajuda a gente também, mas se esse curso o Proletramento, que a diretora falou, for parecido com o Proformação eu vou fazer também. (CERES).

Eu me sinto preparada, não completamente. Não quero parar de estudar, para melhorar mais. (SOFIA).

Não totalmente, porque a gente sempre tá aprendendo, ainda tô fazendo faculdade para avançar mais ainda.(PENÉLOPE).

Não em todos os momentos, né? Porque professor tem que sempre estudar para ter mais conhecimento. E as vezes eu falo com meus colegas porque eu tenho uma idéia e eles têm outra. E as vezes pode a idéia deles ser melhor que a minha. (ULISSES).

Esta última resposta nos chamou a atenção para um aspecto muito importante, que consiste na capacidade de se exercer a auto-crítica, e que, nela, nos parece bem definida. Admitir que os outros colegas estejam, provavelmente com a razão, indica um grande crescimento, pois sabemos que o amor próprio é um grande obstáculo para o reconhecimento dos nossos erros, principalmente quando não se tem atingido ainda um patamar razoável de conhecimento.

Os egressos manifestaram segurança quanto a se sentirem preparados para exercerem suas profissões, mas têm, também, a convicção de que ainda têm o que aprender e que desejam isso e o buscam, até mesmo em contato com os colegas, uma vez que, em suma, o que têm consciência é que sempre podem aprimorar seus conhecimentos. Algumas pesquisas ressaltam a importância da interação. Esteve, citado por Mamede (2000, p.144) apóia-se em algumas delas, destacando a comunicação como veículo da auto-realização do professor, compartilhando seus problemas, para não acumulá-los, expressando suas dificuldades e limitações para trocar experiências, idéias e conselhos com seus colegas e com os demais agentes da comunidade escolar.

Semelhante posicionamento é expresso por Guimarães, (2004, p.110):

Ao que parece, ouvir mais e melhor os alunos pode ser uma maneira de construir entrelaçamentos da teoria e da prática. Como os alunos já se apóiam na experiência dos colegas, em geral, mais do que na orientação dos professores, para resolver suas dificuldades de início de profissão, pode-se ampliar essa prática de discutir a atuação e aprender a construir, coletivamente, alternativas para as dificuldades da profissão.

O ser humano se totaliza num complexo de valores físicos, emocionais, intelectuais, espirituais, sensitivos, enfim, é quase um universo em que não se permitem grandes alterações sem que haja grandes reajustamentos. Pensando assim, acreditamos que seria necessário aquilatar o impacto que o novo estado de

saber havia causado às demais estruturas de suas personalidades, mormente no que tange aos valores psicológicos. As respostas acerca de como os cursistas se sentiam em relação ao processo formativo vivenciado, ofereceram pistas importantes sobre esta questão. Vejamos:

*Foi maravilhoso. Se não fosse o Proformação, não só eu, mas muitos que fizeram, **ainda iam ficar estranhos na sala de aula**. Não sabiam como. E depois do Proformação a gente se sentiu preparado. Foi bom demais. Quando eu ensinei na 5ª série meus alunos foram para Granja e ficaram bem lá. Eu gosto de ensinar. Muitas vezes eu tenho dificuldade para ir. Mas eu vou. Eu preciso ganhar, mas eu também preciso mostrar o que posso fazer. Ensinei meninos que fizeram a 4ª série e passaram nos colégios de Granja. (ISIS) (Grifos meus).*

*A gente **sente mais firme**, que as **pessoas até acreditam mais no seu trabalho**.(ULISSES) (Grifos meus).*

Foi muito boa essa oportunidade. Eu aprendi muito. Ainda hoje eu aprendo com o professor porque quando eu tenho qualquer dúvida eu olho lá nos livros. Os projetos, eu nunca sabia nem o que era projeto, nunca sabia nem o que era na minha vida. Fiz o meu projeto sozinha sobre o plantio de castanha. Atingi a minha média não mandei ninguém fazer a capa, nada, como algumas colegas fizeram. Eu disse: Não! se eu passar, é pelo meu esforço, pela minha letrinha, é por mim mesmo. Claro que eu tive orientação da minha tutora, deu muito trabalho. Fiz na minha escola.(SOFIA)

***Eu me sinto muito bem**, mas estou fazendo faculdade para melhorar mais.(ÁRTEMIS) (Grifos meus).*

Me sinto muito bem, me sinto gente, agora mesmo eu vou me inscrever no Proletramento, porque se for como o Proformação, a gente cresce, aprende muito. (CERES)

O curso foi muito bom através dele agora vou cursar a faculdade e melhorar mais como professora.(HERA)

***Muito bem, me sinto uma privilegiada**. Porque sou professora com diploma, e aprendi muito.(ATENA) (Grifos meus).*

Eu me sinto bem, porque sei agora o que devo fazer em uma sala de aula. Como agradar os alunos, como puxar mais deles e muitas outras coisas.(PENÉLOPE).

O sentimento de auto-realização é evidente nas falas dos cursistas. Sentem-se mais firmes, legitimado frente aos pares e a sociedade em que estão inseridos. Não mais “um estranho” no ninho.

Os relatos evidenciam que, ao mesmo tempo em que os egressos cresciam intelectualmente, mudanças importantes se registravam em outras áreas de suas personalidades estruturando-se, de tal modo, que, cada um deles obteve acentuada elevação da auto-estima pela confiança que passou a ter em si mesmo, bem como aquela que foi percebida como depositada por outras pessoas. A confiança que o diploma lhes proporciona, assegurando-lhes direitos, fortalece a vontade de ir além, isto é, revigora a fé em si, vencendo empecilhos, como o vestibular, as distâncias e muitos outros.

Pode-se mesmo dizer que os egressos do Proformação de Granja que participaram do estudo apresentam uma visão muito positiva da iniciativa. Esta “leitura” fica explícita ao se posicionarem sobre a formação que receberam, conforme mostram os fragmentos selecionados:

A melhor visão. Porque é como já citei uma vez. Clareou tudo, mostrou como agente se comporta na sala de aula, como dar aula, como é o comportamento com os alunos. Pra mim ele foi maravilhoso (ÍISIS)

A formação foi muito boa porque pode capacitar as pessoas que estavam na sala de aula. Essas pessoas passaram a dar aula com orientação (ULISSES)

Eu acho que foi muito boa porque eu melhorei na minha prática. Pra mim foi maravilhoso (SOFIA)

O Proformação foi muito bom, ótimo pra mim, em tudo, me ajudou em tudo, tudo aquilo que eu não tinha, a experiência que eu não tinha, aquele conhecimento eu busquei lá, certo? (ÁRTEMIS).

Eu gostei muito do Proformação porque foi através dele que eu aprendi muitas coisas e como trabalhar na sala de aula. Porque as vezes tinha dúvida, aí a tutora me orientava, eu já praticava na sala de aula aquilo que eu aprendia. O curso foi rico em conhecimento, né? Apesar de ser a distância, porque geralmente a pessoa fala: Ah! É um curso a distância a pessoa não aprende nada e tal, geralmente a pessoa fala isso, mas não, eu gostei e sempre tem a tutora que ajuda, ajuda mesmo a tutora, quando a gente quer, tem qualquer dúvida (CERES).

Foi muito bom, serviu bastante. Em português mesmo eu melhorei muito. E sobre a minha prática pedagógica que eu melhorei, porque eles ensina uma maneira de dar aula mais alegre (HERA).

Ave Maria, maravilhosa, eu aconselho a todos fazerem o Proformação, ele é excelente porque além da gente aprender muito conteúdo a gente aprende também a maneira de dar aula, de conhecer o aluno, de se relacionar com a comunidade (ATENA).

Foi ótima. Valeu a pena com certeza (PENÉLOPE)

Não percebemos qualquer afastamento das posições apresentadas anteriormente, parecendo-nos que estavam todos seguros quanto aos resultados obtidos e terem clareza quanto à percepção de si mesmos. Os pesquisados ressaltaram ainda a área de conhecimento que contribuiu com seu crescimento e melhora:

É a linguagem e códigos porque as áreas que eu mais trabalho na escola é LC e Matemática, porque eles, na secretaria, pedem. É que as matérias decorativas eles podem ver depois. Mas as áreas que precisa mais é Português e Matemática que é o que a gente aprende a ler e escrever, e Matemática a contar... fazer as operações. Até quando eu tava ensinando na 5ª série que tinha raiz quadrada, eu ia lá no meu guia e olhava, tudo clareava, aí eu ia dar aula (ISIS).

Português. Porque eu trabalhei muito com crianças e adultos que não sabem ler. E em LC a gente tem muitos textos (ULISSES).

OTP, porque me ajudava na prática (SOFIA).

A LC e VN porque sempre a gente tem que da aula de português e VN porque eu gosto muito e eu sempre pesquiso e sempre encontro (ARTEMIS).

É LC, porque eu trabalho mais o português, principalmente a gente que trabalha na 3ª série, né? Eu trabalho mais o português com aqueles alunos que tem dificuldade na leitura e na escrita. Tem alunos na 3ª série que tem dificuldade. Então no caso eu trabalho mais o português e no Proformação, a gente aprendeu várias maneiras de trabalhar a leitura, trazer textos diferentes e muita coisa mais (CERES).

Eu acho que a que ajuda mais é fundamentos da Educação, né? Porque fala muito sobre educação, do que é importante a gente trabalhar na aula (HERA).

É claro que é OTP e Fundamentos, porque elas falam tudo sobre educação, como deve ser um bom professor. As outras são importantes, mas essas duas sempre me ajudaram mais a melhorar minhas aulas. Eu gosto muito delas (ATENA).

É OTP, porque trabalha a prática pedagógica (PENÉLOPE)

Como evidenciaram os relatos aqui apresentados, os professores cresceram, aprenderam e se sentem mais seguros frente aos desafios da profissão.

Este capítulo possibilitou entre outros aspectos conhecer a visão do egresso do Proformação, suas vidas, seus anseios e dificuldades, suas lutas e suas vitórias. Vamos apreciar suas sugestões, reclamações e aplausos tão espontaneamente expressos nas considerações finais, que virão a seguir.

CONSTATAÇÕES, SUGESTÕES E OUTRAS FALAS: A TÍTULO DE CONSIDERAÇÕES FINAIS...

*Os professores são os criadores da sua
atividade profissional, mas também são
criações de seu local de trabalho.*

(Hargreaves, 2002)

Esta pesquisa investigou o egresso do Proformação, ou seja, do Programa de Formação de Professor em Exercício, que atende ao professor Leigo. Importava-nos saber a visão que ele, professor, tinha sobre a iniciativa, as aprendizagens e impactos na prática docente. Esta intenção nos levou a mapear um conjunto de informações que permitisse, numa perspectiva qualitativa, compreender tais questões.

A revisão da literatura possibilitou compor um cenário das políticas desenvolvidas ou em desenvolvimento em busca de soluções para o magistério leigo. É nítida a influência internacional no aspecto político educacional dos países do terceiro mundo, movimento impulsionado pela filosofia neoliberalista que fecha os olhos para o humanismo e persegue o lucro e o poder. Não obstante, é possível perceber alguns avanços, em parte decorrentes da injeção de recursos que nos custaram alto preço mas atingiram nosso sistema de educação que tem melhorado lenta, mas progressivamente.

Vimos que parte dos recursos originados de empréstimos feitos ao Brasil, pelo Banco Mundial, foram aplicados em programas que tinham como objetivo melhorar o nível de ensino, através da qualificação do professor leigo, ou seja, daquele que, como tantos outros brasileiros, exerciam o magistério sem que, contudo, tivesse tido a possibilidade de concluir, quase sempre, sequer o curso fundamental. Essa situação era responsável pela perpetuação de um quadro verdadeiramente desabonador para um país cuja pujança e riqueza não poderiam justificar o atraso, cada vez maior do seu desenvolvimento.

O Ministério de Educação procurou minimizar os danos que a falta de uma boa escola e, mais que isso, de bons professores, estava causando, ao promover cursos que lhes permitissem a aquisição de saberes compatíveis com a

função que exerciam. A característica principal desses cursos era o não afastamento do aluno-professor, da sala de aula. Vários foram os projetos executados com esse objetivo de capacitar o professor leigo, bem como, foi constante a preocupação por parte de alguns estudiosos e pesquisadores de avaliá-los e de melhorá-los.

Dos programas que tiveram como interesse a melhoria da atuação do professor leigo os mais importantes pelo que ofereceram de subsídios para a formulação de outros, até chegarmos ao Proformação foram o Logus II e o Agora Eu Sei. Por eles passaram muitos professores leigos. Esses programas são importantes, sim, mas, como parte de uma estratégia de enfrentamento da questão social. O equívoco é achar que eles encerram a própria estratégia. O Proformação procurou se orientar por indicadores obtidos nessas experiências e, da mesma forma que os anteriores, foi e ainda é alvo do interesse de pesquisadores que, como nós, percebem sua importância.

Em termos metodológicos, elegemos oito professores para constituírem a amostra sobre a qual se apoiaria nossa pesquisa. Todos eles nascidos e criados no Município de Granja e moradores em distritos periféricos da sede, portanto, zona rural.

Nosso país abriga uma variedade cultural tão grande quanto sua própria extensão. Por isso mesmo, compete a cada um de nós se empenhar para que todo brasileiro, homem ou mulher, tenha seus direitos respeitados, seja qual for o rincão em que tenha nascido.

Temos que participar, de alguma forma, para que, a cada dia, um maior número de pessoas possa se beneficiar de uma educação que elimine a pobreza intelectual, aquela que o incapacita para reivindicar e, até mesmo, de cumprir os seus deveres.

O professor leigo apresenta-se como uma pessoa que, mesmo sem qualificação, mas com extrema boa vontade, desempenha um papel fundamental no processo educativo no interior do Ceará.

Saber se o Proformação atendeu os anseios dos que dele participaram, faz-nos pensar sobre sua contribuição para o desenvolvimento profissional de docentes que atuam na zona rural. A análise dos dados permitiu constatar mudanças importantes na docência dos professores egressos do Proformação, tanto

em relação aos saberes curriculares quanto aos saberes profissionais. Pelos depoimentos, os professores cursistas reconhecem a importância da formação teórica como também da formação prática e técnica, como fazer um plano de aula, dinâmicas e outros.

Os relatos que ouvimos partiram de pessoas simples que, como tantas outras, têm enfrentado as dificuldades comuns àqueles que vivem em regiões rurais, em que a agricultura de subsistência é, com poucas exceções, a única possível e as oportunidades para desenvolver um trabalho remunerado são muito restritas. Para os componentes da nossa amostra, ser professor foi, para eles, a única chance de trabalho, da mesma forma que eles representaram, quando levados a lecionar naquelas escolas, o único recurso para suprir a falta de um professor legalmente apto.

Os depoimentos sobre como procediam antes e como passaram a fazer ao longo e depois do curso, evidenciam, de modo incisivo, que o Programa representou para eles um grande bem, aliás, enfaticamente reconhecido por todos. Ao iniciarem a docência, tinham como apoio, apenas, os limitados conhecimentos adquiridos nos mesmos tipos de escolas em que passaram a ensinar. Não receberam qualquer orientação e não tinham a quem recorrer. Valiam - se de suas próprias recordações, repetindo as atividades que vivenciaram em seus primeiros anos, com suas professoras: ditados, cópias, decorar textos e tabuadas, carteiras dispostas, sempre, uma atrás da outra, enfim, ofereciam o que lhes era permitido pelas limitações impostas pelo contexto em que viviam. Após o curso, sentem-se mais seguros de que estão fazendo um bom trabalho, que dominam mais conhecimentos e técnicas, têm consciência de que devem estudar mais.

Naturalmente, as respostas têm características decorrentes das individualidades, mas indicam que o Programa foi apreciado pelos cursistas como aquele que lhes favoreceu a aquisição de conhecimento e de crescimento profissional.

Destacaram a importância da ajuda na sua prática pedagógica e a aquisição de conhecimentos específicos, tais como os relacionados com o fazer projetos, planos de aula e, sobretudo, a percepção do aluno como elemento primordial para o qual tudo se concentra. Segundo eles, tudo que aprendiam nas reuniões quinzenais, os jogos, as atividades em grupo, eram realizados depois, em

suas salas de aula. Tornou-se prática a tomada de decisões juntamente com os eles: *Como arrumaremos hoje nossa sala? Vamos fazer essa atividade na sala, ou lá fora?* Essa nova postura fê-los perceber que motivava seus alunos, bem como agradava à família que chegou a se referir sobre a mudança de atitude dos filhos que, antes, gostavam de faltar e agora, iam com prazer à escola.

Acreditar que está seguindo a trilha certa aumenta a confiança de quem a percorre. Assim sente o egresso; ele venceu grandes obstáculos: deixou filhos pequenos em casa, percorreu estradas enlameadas, teve dúvidas e não teve a quem recorrer, mas, sente-se um vencedor porque agora se vê como pessoa capaz de fazer melhor o seu trabalho; que pode competir enfrentando um vestibular; que sempre poderá aprender mais. Manifesta confiança em si, pelo saber que o Programa ajudou a construir e que representa um cabedal cuja tendência é aprimorar-se, uma vez que são maiores as possibilidades de chegarem à faculdade.

Contudo, não podemos ver apenas *o céu cor de rosa*. Alguns egressos do Proformação também apontaram coisas que lhes pareceram negativas e sugeriram algumas modificações que talvez mereçam atenção:

É notável que exista dificuldade de leitura no seu sentido amplo, ou seja, o que diz respeito não só à decodificação, mas, principalmente, à compreensão do discurso, fator responsável, provavelmente, pelos problemas aqui apontados:

O professor cursista recebia material de apoio, a cada reunião quinzenal, devendo estudá-lo. Quando se apresentava alguma dúvida, o que parece ter sido freqüente, não havia por perto alguém a quem pudesse recorrer. Isso o levava a procurar outros colegas, ir à casa de alguém, ou tinha que aguardar que se passassem os quinze dias, para ser esclarecido pelo tutor. O que fazer? Algumas possibilidades, em forma de interrogações, podem ser apresentadas:

- Não seria o caso de um maior número de encontros?
- Seria possível manter um tutor à disposição de um menor número de professores cursistas?
- Os professores formadores poderiam, ou deveriam ter encontros em maior número?

Sabemos que essas mudanças envolvem maior disponibilidade financeira

e humana. Porém, o resultado obtido poderá ser bem melhor.

Destacamos uma sugestão apresentada por um dos egressos, segundo a qual, a metodologia do Proformação favorece a aprendizagem em moldes mais apropriados às circunstâncias de vida de quem trabalha e mora distante da zona urbana. Segundo ele, oferece a possibilidade de resultados superiores àqueles obtidos na UVA, de forma presencial. Sua sugestão é que o governo possa oferecer a formação superior, adotando uma réplica do Proformação.

Não seria possível concluir este trabalho sem manifestar nosso contentamento por chegar ao fim de uma etapa de formação e estudo, como também, por poder dizer, com certeza, que o Programa atendeu aos propósitos daqueles que tiveram a chance de se beneficiar dos seus ensinamentos.

Em várias situações, exaltaram o valor do mesmo, por tê-los capacitado, pelo saber, a receber seu diploma e a poder conquistar seu espaço dentro de um percentual tão pequeno que é aquele representado pelos poucos brasileiros que detêm formação apropriada para exercer sua profissão.

Acreditamos que o papel de uma pesquisa é o de investigar uma dada realidade e apresentar reflexões acerca do tema estudado. Apesar dos limites que envolvem uma dissertação de mestrado, esperamos ter contribuído para ajudar, de alguma forma, nas políticas públicas de formação docente, tendo em vista, quem sabe, a continuidade de um Programa que, nos parece, recomendável para eliminar, de vez, a figura do professor leigo.

Recorrendo a epígrafe, achamos pertinente constatar que os professores nunca estão prontos, sempre há o que aprender. Os cursistas do Proformação tiveram oportunidade de aprender, crescer, modificar a sua prática. Existem muitas possibilidades de que ele permaneça ou melhore ainda mais a ação docente, como também de que, com o tempo, ele esqueça, retome as práticas anteriores. No caso, talvez não fosse um problema da formação e sim do enfrentamento diário sobre o qual podemos questionar: Que apoio institucional ele está tendo? A que tipo de material ele tem acesso? Com que práticas de formação continuada ele está sendo assistido?

Para esse grupo de professores, o Proformação mudou suas vidas, fortaleceu-lhes a auto - estima, possibilitou a ampliação de seus conhecimentos;

criou uma motivação diferente em relação ao seu trabalho, ofereceu-lhes subsídio prático para a sua atuação em sala de aula, construindo-lhes uma referência de profissionalidade, como fruto desse apoio institucional, que até então, eles não tinham tido.

Acreditamos que jamais esses professores voltarão a assumir, em suas salas de aula, as mesmas posturas anteriores às experiências vividas no Proformação. Eles incorporaram valores que jamais deixarão de os acompanhar e de estarem presentes em suas ações pessoais e/ou profissionais.

Mas, não podemos esquecer que a força do tempo se exerce sobre nossas lembranças e, se não dermos continuidade a determinadas coisas, elas cairão no esquecimento.

Por isso, pensamos o quanto é necessário que esses professores não sejam esquecidos e que exista uma atenção constante no sentido de que nos planos de governo, no tocante à Educação, sejam abertos caminhos que os mantenham motivados para a busca constante de maior crescimento pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes Teixeira. **Planejamento Educacional no Ceará (1995-2002): a escola como ponto de partida?** 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

_____; NUNES, Ana Ignês B. L. **Os desafios da formação para o desenvolvimento profissional docente no cenário das reformas educacionais a partir dos anos 1990.** TEXTO APRESENTADO NA XII ENDIPE. RECIFE, PE, 2006.

ALONSO, Kátia Morosov. Educação à distância no Brasil: a busca da identidade, In: PRETI, O. (Org.). **Educação à Distância:** inícios e indícios de um percurso. Cuiabá: UFMT, 1996.

ALVES, João Roberto Moreira. **A Educação à Distância no Brasil:** síntese histórica e perspectivas. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, 1994.

ALVES, Rubem. **Filosofia da Ciência:** introdução ao jogo e suas regras. São Paulo: Ars Poetica, 1996.

ANDRADE, Arnon. A Educação à Distância no Rio Grande do Norte. **Em Aberto.** Brasília, ano 16, n .70, abr./jun.1996.

ANDRADE, Ludmila Thomé de. Teacher's writings: a contribution to teacher's training. **Educação e Sociedade.** Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000400010&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 20 nov. 2005

ANDRÉ, Marli; GATTI, Bernadete; PLACCO, Vera. **Proformação:** avaliação externa. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação à Distância, 2003.

ANDRE, M.E.D.A. Investigando **Saberes Docentes sobre Avaliação Educacional.** Revista Estudos em Avaliação Educacional.v.16 n.31.São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2005.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Resistência e Submissão: a reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZYK, Nora, CAMPOS; M. M; HADDAD, S. (Orgs). **O Cenário Educacional Latino Americano no Limiar do Século XXI:** reformas em debate. Campinas: Autores Associados, 2000.

BANCO MUNDIAL. Disponível em <<http://www.bancomundial.org.br/index.php/content/view/6.html>>. Acesso em: 22 dez. 2004.

BÁRBARA, Denise C.; BUENO, Belmira A. O.; SOUSA, Cynthia P. de. O Amor dos Começos: por uma história das relações com a escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, p.151-171, dez. 2000.

BELLONI, I. *et al.* **Metodologia de Avaliação em Políticas Públicas**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação à Distância**. Campinas: Autores Associados, 1999.

BERGO, Heliane Maria. Educação à Distância no CETEB: uma história de desafios. **Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior - Estudos**, Brasília, n. 26, p.105-115, nov. 1999.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S.. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos** . Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Os desafios do Plano Nacional de Educação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

_____. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Brasília: Congresso Nacional, 2001.

_____. **Lei nº 9.424**, de 24 de dezembro de 1996. FUNDEF: Manual de Orientação/ MEC, 2005.

_____, Ministério da Educação. **Relatório sobre o número de professores cursistas- Ceará**. Brasília, 2005.

_____. **Plano de Implementação do Programa de Formação de Professores em Exercício: Proformação**. Brasília: MEC/ SEF/ SEED/ FUNDESCOLA, 1998.

_____. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília, MEC/ Secretaria do Ensino Fundamental, 1999.

_____, **Resultados da Amostra do Censo Demográfico**. IBGE 2000 Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/default.php>. Acesso em 25 de jun. 2005

_____. Texto de apoio 2. **Como acompanhar a prática pedagógica**. Secretaria de Educação a distância, 2004

BRESSAN, Flávio. **O Método do Estudo de Caso**. São Paulo: FEA/ USP, 2000.

CAMPOMAR, Marcos C. Do uso do "Estudo de Caso" em Pesquisas para Dissertação e Teses em Administração. **Revista de Administração**. São Paulo, v. 26, n. 3, p. 95-97, jul./set. 1991.

CAPRA, F. **O Ponto de Mutação**: a ciência, a sociedade e a cultura emergente. São Paulo: Cultrix, 1982.

CARVALHO NUNES, João Batista. **A Socialização do Professor**: as influências no processo de aprender a ensinar. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 2001.

CASASSUS, J. A Reforma Educacional na América Latina no Contexto da Globalização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p.7-28, nov. 2001.

CASTRO, Flávio. **Educação à Distância no Brasil**: uma experiência do Núcleo de Educação à distância da Universidade de Brasília. Brasília: NED/UNB, 2002.

CEARÁ. IPECE. Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará. Disponível em: www.ipece.ce.gov.br . Acesso em 23 jun.2005

_____. **Relatório sobre o Proformação no Ceará**. Fortaleza: Equipe Estadual de Gerenciamento do Proformação/ SEDUC-CE, 2005.

_____. Conselho de Educação. **Parecer 0386/94**. Aprovação do Projeto do curso de Habilitação do Professor Leigo denominado "Agora eu Sei". Fortaleza, 1994.

COSTA, Maria Cristina Vorraber. **Trabalho Docente e Profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

COUTINHO, Clara P.; CHAVES, José Henrique. O Estudo de Caso na Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. **Revista Portuguesa de Educação**. Disponível em: <<http://junho2006https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/492/1/ClaraCoutinho.pdf>>. Acesso em: 23 junho 2006)

CUNHA, Maria Antonieta. **Guia Geral do PROFORMAÇÃO**. 4. ed. Brasília: MEC/FUNDESCOLA, 2004a.

_____. **Manual do Tutor PROFORMAÇÃO**. 5. ed. Brasília: MEC/FUNDESCOLA, 2004b.

BRZEZINSKI, Iria. "A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9.394/96: Possibilidades e perplexidades". *In*: BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB interpretada: Diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v.23, n. 80, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000010&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 28 Oct 2005. doi: 10.1590/S0101-73302002008000010.

DOURADO, L. Fernandes. A reforma do estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. **Políticas Públicas e Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

DRAIBE, Sônia. **Qualidade de vida e reformas de programas sociais: O Brasil no cenário latino-americano**. Lua Nova. Revista de Cultura e Política-CEDEC-Centro de Estudos de Cultura Contemporânea nº 31, 1993

FARIAS, Isabel M^a Sabino de. **A Atividade Docente no Telensino: um estudo acerca dos saberes mobilizados na prática pedagógica do orientador de aprendizagem**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) UFC, Fortaleza, 1998. (Mimeo).

_____, **Inovação, Mudança e Cultura docente**. Brasília: Líber Livro, 2006

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** — saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997 (col. Leitura)

FREITAS, Marta Lúcia de M. **O Programa Proformação: competências teórico-práticas e qualidade do trabalho docente**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na Década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica de mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas-SP, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

GATTI, Bernardete. A Formação Continuada de Professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.119, p.191-204, julho, 2003.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Filosofia e História da Educação Brasileira**. Barueri-SP: Manole, 2003.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, jan/mar 1995.

GOMES, R. **Ensino à Distância: uma alternativa para a formação de professores e demais profissionais na sociedade do conhecimento**. 2000. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

GONDIM, Maria Augusta Drumond Ramos. **O Projeto Logos II no Piauí: uma análise de programas para formação do professor leigo de zona rural**. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica (PUC), 1982.

GRANJA. **Relação dos Professores Concludentes do Proformação em 2002.** Granja-CE: Secretaria Municipal de Educação, 2005.

GUEDIN, Evando. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma; GUEDIN, Evando (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de Professores:** saberes, identidade e profissão. Campinas-SP: Papyrus, 2004.

JÓIA, Luiz Antônio. Treinamento à Distância dos Professores Leigos em Serviço: avaliação do programa. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, n. 35, p.119-151, Nov./ Dez.2001.

KLIKSBERG, Bernardo. **Desigualdade na América Latina:** o debate adiado. 3. ed. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez/ Brasília: UNESCO, 2002.

LANDIM, C. M. M. P. F. **Educação à Distância:** algumas considerações. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?:** novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998. (Coleção da nossa Época).

LITTO, F. M. Perspectivas da Educação à Distância no Brasil: três cenários a ponderar. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e à Distância**, São Paulo, v. 2, n. 3, p.13-28, Nov. 2003.

LITWIN, Edith (Org.). **Educação à Distância:** temas para debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artemed, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

_____; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da Profissão e da Profissionalidade Docentes. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.

MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros. O Plano Decenal e os Compromissos de Jomtien. In: INEP. **Educação para Todos:** a avaliação da década. Brasília: MEC/INEP, p. 39-52, 2000.

MACIEL, L. S. B.; NETO, Alexandre Shigunov (Orgs.). **Formação de Professores:** passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2004.

MAMEDE, Inês Cristina de Melo. **Profesoras Alfabetizadas**: quem são, o que pensam e como alfabetizam. Fortaleza: FAGED, 2000.

MARCELO GARCIA, C. **Formación del Profesorado para el Cambio Educativo**. Barcelona: PPU, 1994.

MATE, Cecília Hanna, E na hora de planejar? Disponível em: http://www.educarede.org.br/educa/revista_educarede/especiais.cfm?id_especial=219 . Acesso em: 20 ago. 2006.

MELLO, GUIOMAR NAMO DE. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 14, n. 1, 2000. Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100012&lng=en&nrm=iso>. Access on: 07 Sep 2006. doi: 10.1590/S0102-88392000000100012.

MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

Ministério da Educação. Texto de apoio 2. **Como acompanhar a prática pedagógica**. Secretaria de Educação a distância, 2004

MONTEIRO, Filomena Maria de A. **O que narram as professoras em exercício sobre seus processos formativos**. TEXTO APRESENTADO NA XII ENDIPE. RECIFE, PE, 2006.

MORAN, J. M; MASETTO, M. T; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

NISKIER, Arnaldo. **Educação à Distância**: a tecnologia da esperança. São Paulo: Editora Loiola, 1999.

NOBRE, Maria Rúbia Monteiro. **Formação do Educador**: os efeitos do PROFORMAÇÃO na prática pedagógica do professor cursista com diferentes níveis de escolaridade. Fortaleza, 2001. (Mimeo).

NÓVOA, António. **Vida de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992a.

_____. (Coord.). **Os Professores e a sua Formação**. 3 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992b.

NUNES, Ana Ignêz B. Lima. **A Formação Continuada de Professores no Estado do Ceará**: entre discursos e práticas. Tese (Doutorado) – Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 2004.

NUNES, C. M. F. Saberes Docentes e Formação de Professores: um breve

panorama da pesquisa brasileira. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. XXV n. 74, p. 27- 42, abr. 2001.

NUNES, Ivônio Barros. Noções de Educação à Distância. **Revista Educação à Distância**, Brasília, v. 3, n.04, p. 7-25 dez. 1993.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PERONI, Vera. **Política Educacional e o Papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores**: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1994.

_____. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: _____; GUEDIN, Evando (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, p. 17-52, 2002.

RAMALHO, Betania Leite; NUNES, Beltran; GAUTHIER, Clermont. **Formar o Professor, Profissionalizar o Ensino**: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2003.

ROCHA, Simone Albuquerque da. **Os Professores Leigos e o Proformação**: uma alternativa possível a partir do projeto piloto de Mato-Grosso. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2001.

SACRISTAN, J. Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, Sujeito e História**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

SHEIBE, Leda. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Orgs.). **Formação de Professores**: políticas e debates. Campinas-SP: Papirus, 2002. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

SILVA Jr, João dos Reis. Reforma do Estado e da Educação e as Políticas Públicas para a Formação de Professores à Distância: implicações políticas e teóricas. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, Campinas, n. 24, p. 78-94, set-dez,2003.

SINGER, Paul. Poder, Política e Educação. **Revista Brasileira de Educação, CIDADE**, n.1, p. 5-15, jan./abr.1996.

TAVARES, N. R. B. **História da Informática Educacional no Brasil Observada a**

partir de Três Projetos Públicos. Disponível em: <<http://pauling.fe.usp.br/artigos/neide.pdf>>. Acesso em: 5 ago. 2004.

TARDIF, M., LESSARD, C. e LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação** nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

THERRIEN, Jacques; LOIOLA, Francisco Antônio. Experiência e Competência no Ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. **Educação e Sociedade**. v. 22, n. 74, p. 143-160, abr. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 jun. 2006.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a Qualidade da Educação Básica?: as estratégias do Banco Mundial. In: TOMASI, Livia *et al.* (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez/ PUC-SP/ Ação Educativa, 1996.

TRIVINOS, Augusto. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, Sofia Lerche. Estado e Política de Formação de Magistério. **Cadernos de Pesquisa**, n. 103, p.53-67, mar.1998.

_____. **Política Educacional em Tempos de Transição (1985-1995)**. Brasília: Plano, 2000.

_____. Políticas Internacionais e Educação: cooperação ou intervenção? In: DOURADO, L. F; PARO, V. H. **Políticas Públicas e Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. Políticas de Formação em Cenários de Reforma. In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Orgs.). **Formação de Professores**: políticas e debates. Campinas-SP: Papirus, 2002. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____; FARIAS, Isabel. **Política Educacional no Brasil**: introdução histórica. Brasília: Plano Editora, 2003.

WEBER, Silke. Como e Onde Formar Professores: espaços em confronto. **Educação & Sociedade**: revista de Ciência da Educação, São Paulo, n. 70, p.129-155, abr. 2000.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZEICHNER, K. Novos Caminhos para o *Practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In. NÓVOA, António (Coord.). **Os Professores e a sua Formação**. 3 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

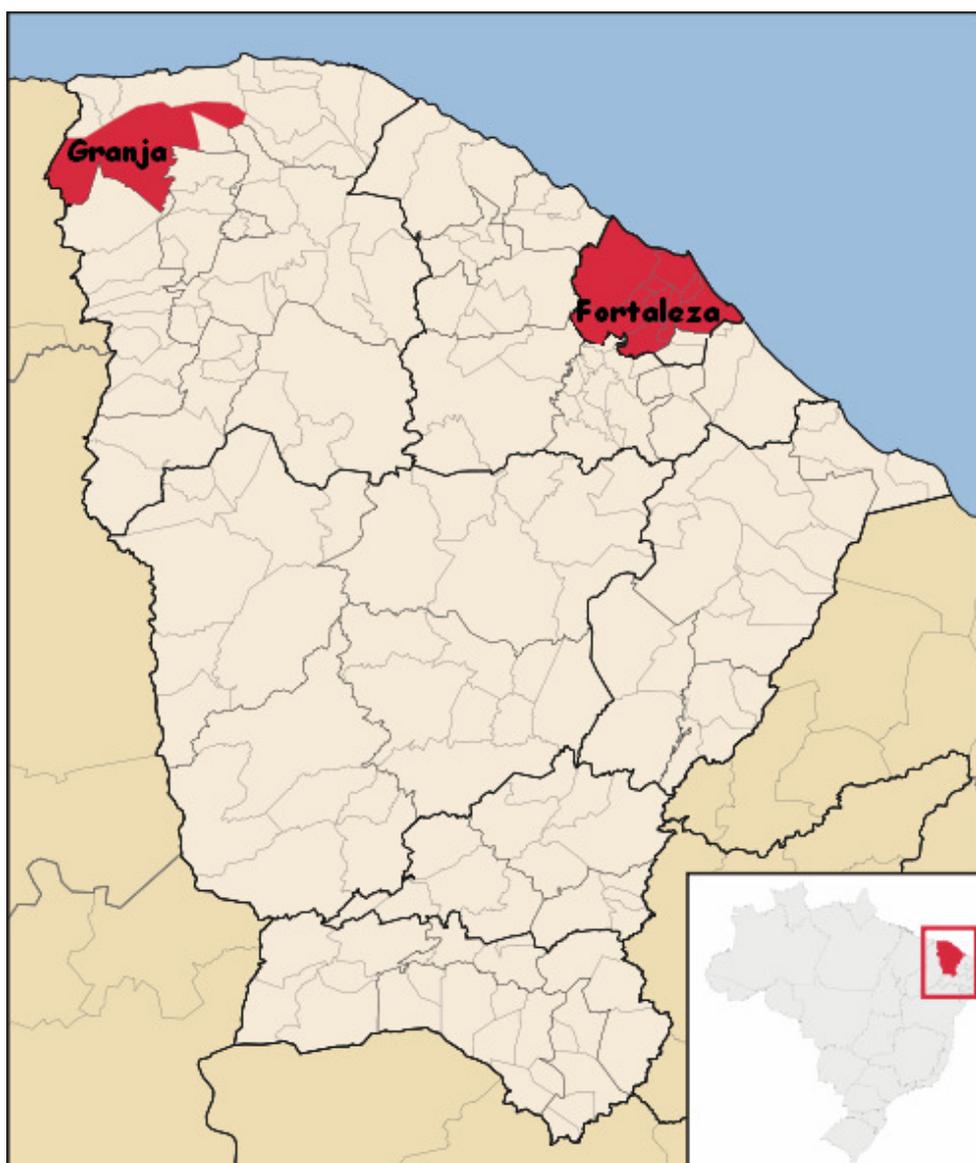
_____. Formando Professores Reflexivos para uma Educação Centrada no Aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, M. T; ZACCUR, Edwiges (Org.). **Professora Pesquisadora**: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

APÊNDICES

A – MAPA DE LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO PESQUISADO

B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

APÊNDICE A



Mapa de
Localização do
Município
Pesquisado
Distância:
352,3Km

Apêndice B

Roteiro de entrevistas

Data ____/____/____

1. Dados de identificação

- 1.1. Qual o seu nome?
- 1.2. Qual a data de seu nascimento?
- 1.3. Onde você mora?
- 1.4. Onde você trabalha?
- 1.5. Qual o seu vínculo empregatício?
- 1.6. Em que série você leciona?
- 1.7. Qual a sua escolaridade? Detalhe.

2. Visão sobre o Proformação

- 2.1. O que a levou a fazer o PROFORMAÇÃO?
- 2.2. O que a marcou positivamente no curso? Por quê?
- 2.3. Qual a área com a qual você mais se identificou? Por quê?
- 2.4. Qual a sua opinião sobre o material (Guias) do Proformação?
- 2.5. Qual a sua opinião sobre a metodologia do curso?
- 2.6. Qual a sua opinião sobre os instrumentos de avaliação do programa?
- 2.7. O Proformação atendeu às suas expectativas? Justifique.

3. Conhecimento sobre o Proformação

- 3.1. Detalhe o que você sabe sobre a proposta do Proformação.
- 3.2. O que você sabe sobre os objetivos do Proformação?
- 3.3. Qual a sua opinião sobre a formação à distância vivenciada no Proformação?

3.4. Considerando a sua experiência no Proformação, você teria alguma sugestão para essa proposta?

4. Repercussão do Proformação na prática docente

4.1. O que levou você a ser professora?

4.2. Detalhe sua trajetória profissional.

4.3. Descreva como era a sua prática docente antes do PROFORMAÇÃO.

4.4. Houve mudanças em sua prática durante o curso? (Em caso afirmativo perguntar: Quais?)

4.5. Essas mudanças ainda hoje permanecem? Quais?

4.6. Você poderia enumerar práticas que você desenvolveu a partir do Proformação e que ainda hoje implementa em sua sala de aula?

4.7. Seus alunos notaram alguma diferença na sua prática?

4.8. E os demais integrantes da escola notaram alguma diferença na sua prática durante e após o curso?

4.9. Algum professor destacou-se nessa época do Proformação por que?

4.10. Na sua opinião, que características deve ter um bom professor?

5. Percepção da aprendizagem;

5.1. Considerando as seis áreas do Proformação, enumere os conteúdos com os quais você mais se identificou.

5.2. Dos conteúdos trabalhados no Proformação, quais foram os mais significativos para você?

5.3. O que você fez com os seus guias de estudo? Por quê? (Detalhar)

5.4. Qual a área temática que mais a ajuda em sua prática docente? Justifique.

5.5. Você sentiu dificuldade em alguma área temática? Qual?

5.6. Considerando tudo isso que você me disse, qual é a visão que você tem sobre a formação que você recebeu no Proformação?

5.7. Você se sente preparado?

5.8. Como você se sente com esse processo formativo que você vivenciou?