

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LÍGIA CARDOSO CARLOS

**FORMAÇÃO E PROFISSIONALIDADE EM AÇÃO: ESTUDO DE
CASO EM UM CURSO DE PEDAGOGIA PARA PROFESSORAS
NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA.**

SÃO LEOPOLDO

FEVEREIRO, 2010

LÍGIA CARDOSO CARLOS

**FORMAÇÃO E PROFISSIONALIDADE EM AÇÃO: ESTUDO DE
CASO EM UM CURSO DE PEDAGOGIA PARA PROFESSORAS
NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA.**

**Tese de doutorado apresentada como requisito parcial à
obtenção do título de Doutor em Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Área de Ciências Humanas,
Universidade do Vale do Rio dos Sinos –UNISINOS.**

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Mari Margarete dos Santos Forster

São Leopoldo

Fevereiro, 2010

TERMO DE APROVAÇÃO

LÍGIA CARDOSO CARLOS

**FORMAÇÃO E PROFISSIONALIDADE EM AÇÃO: ESTUDO DE CASO EM
UM CURSO DE PEDAGOGIA PARA PROFESSORAS NO EXERCÍCIO DA
DOCÊNCIA.**

Tese de doutorado apresentada como requisito parcial à
obtenção do título de Doutor em Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Área de Ciências Humanas,
Universidade do Vale do Rio dos Sinos–UNISINOS.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Mari Margarete dos Santos Forster

Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Barbosa Abdalla

—

Prof^a. Dr^a. Cleoni Maria Barboza Fernandes

—

Prof^a. Dr^a. Maria Clara Bueno Fischer

—

Profª. Dra. Maria Isabel da Cunha

Agradecimentos

À professora Mari Margarete dos Santos Forster por ter contribuído, com sua orientação atenta e tranquila, para que o processo de construção da tese fluísse criativamente.

Às alunas-professoras de São Lourenço do Sul que, com compromisso profissional e disposição para aprender sempre mais, redimensionaram minha docência.

Aos professores Elomar Tambara e Fernando Kieling, coordenadores do Programa Especial de Formação de Professores da FaE/UFpel, pela coragem de propor e levar adiante um projeto de formação docente política e pedagogicamente relevante.

À CAPES pela oportunidade de aperfeiçoamento profissional.

Ao Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, em especial às professoras Carlinda Leite e Fátima Pereira, pelo acolhimento e oportunidade de “distanciamento reflexivo”.

Às professoras Maria Isabel da Cunha, Cleoni Maria Barboza Fernandes, Maria de Fátima Barbosa Abdalla e Maria Clara Bueno Fischer pela disposição para qualificar esta tese.

Às colegas Márcia, Aline e Ilza que, ao longo do Curso de Doutorado, instigaram-me intelectualmente.

Ao Humberto e ao João Gabriel pelo afeto, estímulo e companheirismo sem limites.

Esse curso não me atropelou!

Aluna do Curso de Pedagogia

RESUMO

A tese tomou como objeto de estudo uma turma do Programa Especial para Formação de Professores em Serviço vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. Teve como questão inicial de pesquisa saber como foi possível conseguir transformações no senso comum fortalecido pelas práticas de escolarização e de docência das professoras discentes do curso. A questão delimitou um campo de análise e inseriu-se no propósito de compreender e dar visibilidade a um processo de êxito no que se referia às expectativas dos grupos envolvidos. Quanto à coleta de dados, foram privilegiados textos escritos pelas alunas durante o curso de formação e entrevistas narrativas que permitiram reconstruir determinados acontecimentos a partir da perspectiva individual. A análise foi feita dentro da estratégia do estudo de caso, com a utilização de princípios da análise de conteúdos. As unidades de análise – leitura, escrita e participação – foram consideradas como dispositivos de formação com capacidade de promover outra condição de inserção na docência. Nesse processo, o diálogo com autores que valorizam os saberes construídos nos cotidianos de vida e de trabalho, com ênfase em Paulo Freire, Boaventura de Sousa Santos e Maurice Tardif, possibilitaram identificar duas dimensões do estudo de caso, as quais fortaleceram os dispositivos, quanto foram por eles ressignificadas. Refiro-me à incorporação da experiência docente no currículo e à perspectiva de unidade entre teoria e prática que foi sendo construída ao longo do processo. Em decorrência, foram se materializando, no percurso profissional das alunas, caminhos de autonomia e protagonismo docente.

Palavras-chave: formação de professores; formação em serviço; teoria-prática; experiência docente

ABSTRACT

The thesis refers to a case study accomplished in a group of the Special Program for Formation of Teachers in Service linked to Faculty of Education of the Federal University of Pelotas. It had as initial subject of research to know how it was possible to get transformations in the common sense strengthened by the scholarization and teaching practices of the student teachers of the course. The subject delimited an analysis field and it was inserted in the purpose of to understand and to give visibility to a process of success in what referred to the expectations of the involved subjects. As for the collection of data, texts written by the students during the formation course and narrative interviews that allowed to rebuild certain events starting from the individual perspective were privileged. The analysis was made inside of the strategy of the case study, with the use of principles of the content analysis . The units of analysis -

reading, writing and participation - were considered as formation devices with capacity of promoting other insert condition in the teaching. In that process, the dialogue with authors that value knowledges built in the life and work daily , with emphasis in Paulo Freire, Boaventura de Sousa Santos and Maurice Tardif, made possible to identify two dimensions of the case study, which strengthened the devices, as they were for them resignified. I refer to the incorporation of the teacher experience in the curriculum and to the perspective of unit between theory and practice that was being built along the process. In consequence, in the students' professional course, autonomy ways and educational protagonism had been materializing.

Key words: teacher formation; in-service education; theory-practice; teacher experience

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1 INQUIETAÇÕES E DELIMITAÇÕES: A CONSTRUÇÃO DO TEMA DE PESQUISA.....	14

2 PONTOS DE REFERÊNCIA: PROBLEMATIZANDO O CAMPO DE ESTUDOS.....	25
2.1 Tendências na formação de professores	26
2.2 A formação continuada em discussão	37
2.3 O Curso de Pedagogia como nível superior de estudos	42
3 O PERCURSO DE PESQUISA E O CONTEXTO DE ESTUDO.....	50
3.1 O estudo de caso	51
3.2 Contribuições da análise de conteúdos	55
3.3 Os passos da caminhada	57
3.4 A situação investigada	61
3.5 Os sujeitos da pesquisa: práticas e contexto	64
4 ESCREVER, LER E PARTICIPAR: OS DISPOSITIVOS DA FORMAÇÃO.....	68
4.1 A escrita na formação.....	73
4.2 A leitura na formação.....	88
4.3 A participação na formação.....	98
5. AS DIMENSÕES DA FORMAÇÃO.....	111
5.1 A experiência docente no currículo.....	112
5.2 A perspectiva de unidade entre teoria e prática	119
5.3 A docência na escola e a busca de um ambiente formativo.....	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	136
REFERÊNCIAS.....	145

APÊNDICES.....	153
Apêndice 01.....	154
Apêndice 02.....	166
Apêndice 03.....	176
Apêndice 04.....	186

INTRODUÇÃO

A pedagogia só pode assumir plenamente o seu papel na medida em que se tornar um lugar onde o saber se constrói; não somente um saber privado (o saber experiencial), mas também um saber público validado, ligado à ação, o saber da ação pedagógica. A pedagogia deve refletir sobre si mesma, deve tornar-se um lugar de troca entre aqueles que se interessam por ela: os professores, os formadores de professores e os pesquisadores. Nesse sentido, é preciso se integrar para não entregar. (GAUTHIER: 1998, p.393)

É na busca deste lugar de troca que minha tese foi se constituindo e ganhando contornos, buscando caminhos com a intenção de encontrar algumas respostas para questões que vêm se apresentando em provocações ao longo da minha vida profissional e pessoal.

Ter a docência como profissão é ter uma ocupação que, na maioria das vezes, é percebida como secundária em relação às ocupações ligadas à produção material, mesmo que ambas lidem com o conhecimento, com a técnica e com a informação. Isso pode ser visto no contexto socioeconômico em que vivemos, onde o aprender tem pouco valor em si e é constantemente identificado como uma preparação para o trabalho produtivo. Tardif (2005b, cap.01) chama a atenção para o fato de que tal representação, de certa forma, foi fortalecida durante muito tempo pela sociologia da educação, quando

compreendia o trabalho docente como meio de reprodução da força de trabalho para a manutenção e o desenvolvimento do capitalismo, expressa na obra de autores como Bowles & Gintis, ou ainda, como meio de reprodução sociocultural, na produção de Bourdieu & Passeron. O lugar secundário da docência permanece no contexto de nossa atual sociedade da informação, e o mesmo autor enfatiza que ter o humano como “objeto” de trabalho, como é o caso dos professores e professoras, é essencial para a compreensão das transformações atuais da sociedade, não sendo esta uma atividade periférica em relação à hegemonia do trabalho material.

Conviver cotidianamente com o não-reconhecimento social da importância da docência tem levado ao esquecimento de que, no processo de ensinar e aprender, trabalhamos na interação com seres humanos e para seres humanos, favorecendo um tratamento técnico e instrumental a questões que são de poder, afetividade e ética, ou seja, próprias da interação humana.

Considerando esse contexto, acredito que experiências bem-sucedidas necessitam descrição, discussão e investigação densa, e jamais podem perder-se sob pena de voltarmos sempre aos mesmos pontos de partida em projetos na área educacional. Acredito que a prática de dar visibilidade pode oportunizar, voltando à citação inicial, a construção de um saber público validado e necessário para a Pedagogia tornar-se um lugar onde o saber se constrói coletivamente a partir dos que se interessam por ela.

Retornando no tempo e buscando minha experiência de pesquisa do mestrado, encontro elos com o que procurei fazer neste momento. Minha dissertação consistiu em uma experiência de pesquisa-ação, com professoras de uma escola pública e de periferia de Ensino Fundamental, que tinha a intenção de compreender e buscar coletivamente alternativas para situações que o grupo identificava como inibidoras de um trabalho de qualidade. Consistiu em um processo de formação em serviço que muito me desacomodou ao evidenciar os limites do trabalho docente. Penso que me tornei menos ingênua, mas não cética em relação às possibilidades da formação. Lembrando-me de Freire (2006, p.28), quando escreve que *“os momentos que vivemos ou são instantes de um processo anteriormente iniciado ou inauguram um novo processo de qualquer forma referido a algo passado”*, no Curso de Doutorado tive a intenção de investigar uma situação que penso ter se constituído em algo buscado e desejado, ou seja, o protagonismo docente na articulação teoria e prática.

Neste sentido, esta tese tem como foco uma experiência de formação, em uma universidade pública, que se constituiu na oferta do Curso de Pedagogia para professores e professoras em efetivo exercício da docência. Deste modo, foi uma formação acadêmica no contexto da formação continuada.

O projeto pedagógico do curso teve como propósito oferecer formação universitária para docentes dos anos iniciais de escolas públicas e privadas, a

partir de uma proposta de organização curricular orientada para as necessidades das comunidades escolares e para a pesquisa da prática pedagógica como forma de aprendizagem. Como objeto de investigação, considerei apenas uma das turmas desse curso, composta majoritariamente por mulheres que tinham como tempo de trabalho no magistério uma média de quinze anos.

Para desenvolver a pesquisa, realizei um estudo de caso com coleta de dados através de textos escritos pelos alunos e alunas durante o Curso de Graduação em Pedagogia e de entrevistas narrativas para reconstruir determinados acontecimentos a partir da perspectiva individual. A análise de dados, de acordo com a proposta do estudo de caso, foi feita com princípios da análise de conteúdos.

O processo de construção de uma tese percorre caminhos não-previstos e que surpreendem. Aí se encontra a origem do que ela pode causar ao sujeito que tem o propósito de fazê-la: entusiasmo, prazer, dúvidas, incertezas, ou seja, sentimentos que ora se contradizem, ora se complementam.

O meu processo não foi diferente e as descobertas do caminho produziram novas formas de compreensão e de apreensão do objeto, permitindo ressignificar a problemática de pesquisa bem como minha própria inserção na docência.

Quanto à composição da tese, no primeiro capítulo descrevo aspectos de minha experiência docente com o Curso de Pedagogia e comento uma pesquisa anterior a qual serviu de mote para o projeto de estudos que resultou neste trabalho. Posteriormente, estabeleço as delimitações que configuraram minha questão de pesquisa e objetivos.

No segundo capítulo, firmo pontos de referência que sustentaram o campo de estudos no qual a investigação se desenvolveu, ou seja, os estudos sobre a formação docente e continuada e sobre o Curso de Pedagogia como nível superior de estudos.

Na construção do terceiro capítulo, defino meu caminho metodológico e contextualizo o grupo investigado. Explicito a base teórica para o estudo de caso e a contribuição da análise de conteúdos para o tratamento dos dados.

No quarto capítulo, discuto as ações formativas implicadas na escrita, na leitura e na participação; e, no quinto capítulo, trato de duas dimensões constitutivas do processo: a experiência docente e a perspectiva de unidade entre teoria e prática, mediadas pela busca de um ambiente formativo. Posteriormente, estabeleço algumas considerações sobre o estudo realizado com a convicção de ter contribuído para algo que acredito ser politicamente relevante: dar visibilidade a situações formativas humanizadoras.

CAPÍTULO 01

INQUETAÇÕES E DELIMITAÇÕES: A CONSTRUÇÃO DO TEMA DE PESQUISA

Como professora do Departamento de Ensino da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (FaE/UFPel), trabalhei com diferentes turmas tanto do Curso de Pedagogia regular como do Curso de Pedagogia do Programa Especial para Formação de Professores em Serviço da região sul do Rio Grande do Sul (PEFPS)¹. Esta experiência docente possibilitou a percepção de resistências e críticas excessivas às propostas pedagógicas encaminhadas em diferentes circunstâncias e por diferentes sujeitos. Os alunos e alunas em formação demonstravam que os cursos nem sempre eram considerados como um caminho confiável para a aquisição de saberes docentes.

A partir de uma investigação anterior², faço a afirmação de que havia nesses universitários e universitárias um senso comum enraizado e cristalizado por suas práticas docentes e por suas experiências de escolarização, o qual os fazia esperar do curso de graduação saberes mais estruturados, que os colocassem na posição de depositários de conhecimentos acabados. No que se refere à relação teoria e prática, presente nos processos de formação acadêmica, os discentes revelaram que a teoria era vista mais como um elemento instrumentalizador da prática docente do que como possibilitadora de

¹ Tratado no texto somente como PEFPS.

² Refiro-me ao projeto de pesquisa "Concepções de teoria e prática que orientam a formação nos Cursos de Pedagogia da UFPel: o olhar das alunas", realizado em parceria com a professora Márcia Alves da Silva em 2004 e 2005.

reflexões e compreensões de processos mais amplos. Nesse sentido, e ainda considerando tal investigação, as estratégias de resistência em sala de aula, que se evidenciavam, por exemplo, nos momentos em que os alunos e alunas se negavam a realizar atividades pedagógicas, bem como a participar de elaborações coletivas de propostas de trabalho, foram compreendidas na sua relação com as concepções sobre a teoria e a prática presentes nos processos de ensino e aprendizagem daquela situação.

Por outro lado, o que levou a este foco, também, foram impressões originadas de situações de sala de aula, vivenciadas por mim, nas quais as alunas e alunos indicavam haver uma dicotomia entre as suas experiências docentes e as concepções teóricas estudadas e discutidas no curso de formação.

Estas percepções e contatos com insatisfações vindas tanto dos docentes universitários quanto dos acadêmicos mobilizaram-me a uma busca de compreensões teóricas para lidar com a situação em que eu estava inserida e na qual já havia identificado, como centrais na produção de tal situação e merecedoras de investimento intelectual, as concepções de teoria e prática e de senso comum. Assim, um tema para o projeto de pesquisa no doutorado ia ganhando forma.

O processo de construção do projeto levou-me a selecionar e ler textos escritos pelos alunos e alunas do PEFPS ao final do curso, como parte das exigências acadêmicas. Estes consistiram em uma conceituação da trajetória

do curso e ficaram conhecidos pelos envolvidos em sua produção, e aqui também serão considerados, como “trajetórias”. Cada trajetória foi subdividida em oito partes, referentes aos semestres do curso, e todas elas continham descrições formais das disciplinas acompanhadas de comentários sobre o seu desenvolvimento e, ao final, uma avaliação do semestre. Nessas avaliações ficaram explicitadas percepções e expectativas, experiências de aprendizagem, críticas, formas de entendimento e saberes docentes.

No processo de escolha dos textos a serem lidos, fiz uma ação inversa à da pesquisa de que participei anteriormente e selecionei os da turma em que, através da minha atividade docente, eu havia identificado menos resistências ao longo da formação acadêmica. Essas leituras levaram-me a perceber, preliminarmente, a ocorrência de um movimento no qual a teoria e a prática estavam sendo ressignificadas.

Mobilizada por uma situação que identifiquei como de sucesso, tomei a decisão de conhecê-la melhor e entendê-la, considerando os diferentes fatores que a constituíram. Assim, passei de um objetivo primeiro, que era o de buscar compreender as dificuldades e mazelas da formação, para um objetivo posterior, que foi o de compreender e dar visibilidade a um processo que penso ter sido de êxito no que se referia à boa parte das expectativas iniciais dos sujeitos e grupos envolvidos.

Ao refletir sobre a minha “mudança de rota”, identifiquei a contribuição problematizadora de Paulo Freire, que é teórica e prática, que reconhece o

presente como dinâmico, que proporciona mudanças e é esperançosa. Esperança que se origina na unidade entre a denúncia e o anúncio como compromissos históricos.

Nesse caso, percebi o potencial de anúncio de uma situação de formação onde homens e mulheres puderam ampliar e aprofundar o seu processo ontológico e histórico de humanizar-se (FREIRE, P.: 1979; 1991), constituindo-se esta no meu foco de estudos, tendo sido ela construída a partir da denúncia e recusa de uma situação oposta.

Deste modo, defini como foco de investigação apenas uma turma do Curso de Pedagogia do PEFPS, sendo ela composta de sessenta e quatro professoras e dois professores da rede pública de ensino, o que resultou no mesmo número de “trajetórias”³.

Nesse processo, delimito como *questão inicial de pesquisa saber como, a partir da proposta do Curso de Pedagogia do PEFPS, foi possível conseguir transformações no senso comum fortalecido pelas práticas de escolarização e de docência das professoras discentes de tal curso*. Na busca de respostas, os *objetivos centrais constituíram-se em compreender um processo específico de formação considerando questões micro e macroestruturais, além de definir e identificar as transformações no senso comum, a partir dos dados da pesquisa e do apoio teórico*.

³ Considerando que a maioria dos sujeitos envolvidos no estudo são mulheres, o texto será tratado no feminino.

Esta questão foi construída partindo de duas afirmações que busquei justificar tendo como fonte de argumentação a mediação empírica com os sujeitos da pesquisa, proporcionada pela docência no Curso e pela leitura das “trajetórias”. A primeira é de que havia, nas professoras discentes do curso, um *senso comum fortalecido por suas práticas docentes e de escolarização*, e a segunda é a de que tal curso de formação produziu *transformações no senso comum*.

No que se refere à primeira, a ênfase recai na prática docente orientada por conhecimentos de origem diversa, como a tradição e a experiência de escolarização, que sustentavam um fazer pedagógico pouco questionado. As “trajetórias” revelaram a afirmação acima quando, por exemplo, uma aluna escreveu:

Muitas vezes fiquei sem saber o que fazer e ficava lembrando das minhas professoras do primário para ter alguma idéia. Eu acabava fazendo o que eu lembrava e pronto. Não tinha um espaço para discutir e pensar junto, como tenho hoje.

Quanto à segunda, manifestações na mesma direção enfatizaram o reconhecimento de alterações na forma de compreender e agir no cotidiano da escola e da sala de aula, indicando transformações no senso comum, conforme é explicitado abaixo.

A partir dessas aulas nunca mais fomos os mesmos! Quantos questionamentos... Agora sim podíamos sentar na sala dos professores e darmos início e participarmos de bons debates, com fundamentação teórica! Pelo menos era assim que eu me sentia.

No momento em que eu realizava a minha escrita, parei para refletir sobre a minha trajetória como professora e a relação entre a minha prática pedagógica e o momento que o país, a minha comunidade viveu em cada um destes períodos e em como me comportei, como agi diante deles. Tudo isso aconteceu por este ou aquele motivo. Agi assim por esta e não por aquela razão. Só agora, passados mais de vinte anos, começo a me dar conta do emaranhado a que estava e a que estou presa.

Nos processos de formação, penso que as queixas, resistências e manifestações de insatisfação também podem ser consideradas como parte das aprendizagens ou de busca de caminhos de aprendizagem, pois cada grupo tem o seu processo, constituído de muitos fatores e etapas. Nesse sentido, refiro-me às turmas mencionadas no início do capítulo, que foram foco de uma pesquisa anterior, ao manifestarem críticas excessivas às propostas pedagógicas e uma visão instrumental da teoria. Nesta pesquisa, busquei dar mais visibilidade e poder melhor compreender um processo que foi, de certa forma, o mais “silencioso” na caminhada de formação do PEFPS e sobre o qual acreditei ter muito a dizer.

Os movimentos iniciais da investigação foram, então, marcados pelo conceito de senso comum e pela compreensão de que, nos processos de prática educativa dissociados da prática social, os professores e professoras são vistos como portadores de um senso comum que os desqualifica como sujeitos capazes de produzir conhecimentos adequados para enfrentar as demandas da profissão.

Mas o que significa este senso comum?

De acordo com Benincá (2002), senso comum refere-se a:

[...] uma forma de compreender e agir sobre o mundo; é um conjunto de experiências carregadas de afeto, sentimentos e preconceitos, no qual se misturam conhecimentos práticos com outros de origem teórica. Na concepção do mundo, não há divisão ou níveis de conhecimento. Também, convivem, harmonicamente, os conhecimentos cuja origem metodológica se fundamenta em paradigmas contraditórios. (p. 61).

O senso comum está diretamente relacionado com a naturalidade e com o que é verdadeiro. Esse aspecto tende a cristalizar compreensões ou noções de mundo, pois determinado fato social absorvido como senso comum e, conseqüentemente, como natural e verdadeiro, inibe a reflexão e o questionamento.

O caminho da reflexão pode revelar a fragilidade das instituições e devolver-lhes seu caráter de historicidade, desvendando-lhes as contradições inerentes aos fundamentos e à estrutura social dessas instituições reificadas. Esse fenômeno gera, normalmente, reações coletivas, oriundas dos portadores do senso comum, pois se sentem ameaçados existencialmente (BENINCÁ: 2002, p.64).

Dessa forma, o senso comum resiste, pois é uma maneira de manter sua existência, uma necessidade de sobrevivência.

Embora seja absorvido pelos seres humanos individualmente, o senso comum é construído culturalmente e contém uma gama de experiências coletivas absorvidas e incorporadas por grupos historicamente constituídos. Isso faz com que, quando a conjuntura demonstra oposição a tendências cristalizadas pelo senso comum, haja resistências, muitas vezes bem consistentes, pois se rompe o caráter de naturalidade e de verdade do senso comum, aparecendo suas contradições e seus limites.

As resistências à transformação são quase inevitáveis, porque a ruptura é abrupta e dolorosa. Isso ocorre porque *“o portador do senso comum não vê, além do seu mundo, outras possibilidades de autonomia, nem sente a opressão e os condicionamentos que o ambiente externo lhe impõe. Por isso, e nessas condições, sente-se livre e seguro”*. (BENINCÁ: 2002, p.68).

O conceito de senso comum, compreendido dessa forma e abarcando a idéia de resistência e manutenção, mostrava-se promissor e parecia bastante

adequado para compreender boa parte das turmas do PEFPS e também do Curso de Pedagogia regular com os quais eu tinha experiência docente, aquelas que demonstravam formas de resistência em relação às situações de sala de aula na universidade. Porém, este não era o caso da turma a ser investigada.

Mantendo a noção de senso comum, busquei outros autores que dela se utilizavam. Refiro-me a Santos (2002), que busca compreender o senso comum no contexto da modernidade. Este autor considera como primeira ruptura epistemológica a diferença entre ciência e senso comum, ou seja, a diferença entre dois tipos de conhecimento. Quando esta é feita do ponto de vista do senso comum, refere-se a uma distinção entre um conhecimento incompreensível e um conhecimento acessível e útil; já quando é feita do ponto de vista da ciência, significa distinguir entre um conhecimento objetivo e um conhecimento baseado em preconceitos ou opiniões pessoais.

Ao criticar o poder excessivo do conhecimento especializado e institucionalizado da ciência, esse autor propõe uma dupla ruptura epistemológica, ou seja:

Romper com a primeira ruptura epistemológica, a fim de transformar o conhecimento científico num novo senso comum. Por outras palavras, o conhecimento emancipação tem de romper com o senso comum conservador, mistificado e mistificador, não para criar uma forma autônoma e isolada de conhecimento superior, mas para

se transformar a si mesmo num senso comum novo e emancipatório.

(SANTOS: 2002, p.107)

Para o autor, é possível reinventar o senso comum porque apesar de ser ele, geralmente, um conhecimento conservador, possui um potencial utópico e libertador presente em algumas de suas características, como, por exemplo, ser prático e pragmático, reproduzir-se a partir das experiências de vida dos grupos sociais, ser evidente e transparente e reproduzir-se espontaneamente no cotidiano. O senso comum em si é conservador, mas considerando-se suas características e, em parceria com o conhecimento emancipação, é fundamental para dar sustentação à passagem da ignorância para um saber mais solidário.

A possibilidade de romper com a distinção entre ciência e senso comum no contexto da formação de professores tende a qualificar esta. Transformar o conhecimento científico em um novo senso comum significa convertê-lo em um senso comum emancipatório, ou seja, um outro tipo de conhecimento que supere a dicotomia teoria e prática na busca de uma forma de relação com o mundo e com o conhecimento mais solidária, participativa e prazerosa, sendo estas, conforme Santos (2002), as três dimensões necessárias para construí-lo.

Freire (1998a) muito contribuiu com essas reflexões quando afirmou que agimos no mundo concreto com uma série de saberes que, ao serem

apreendidos, viram hábitos automatizados, diminuindo nossa curiosidade. Sendo assim, mesmo considerando que as relações entre a teoria e a prática são indicotomizáveis, no contexto concreto não atuamos o tempo todo curiosamente. Assim, o desafio dos cursos de formação de professores é como “pensar a prática”, pois é apenas desta forma que aprendemos a pensar e a praticar melhor. O autor aponta caminhos quando afirma a importância da dialeticidade entre a teoria e a prática.

Sendo assim, no contexto teórico é indispensável a reflexão crítica sobre os condicionamentos que o contexto cultural exerce sobre nós, nossas ações e nossos valores. De acordo com Freire,

É desvelando o que fazemos desta ou daquela forma, à luz de conhecimento que a ciência e a filosofia oferecem hoje, que nos corrigimos e nos aperfeiçoamos. É a isso que chamo pensar a prática e é pensando a prática que aprendo a pensar e a praticar melhor. E quanto mais penso e atuo assim, mais me convenço, por exemplo, de que é impossível ensinarmos conteúdos sem saber como pensam os alunos no seu contexto real, na sua cotidianidade. Sem saber o que eles sabem independentemente da escola, para que os ajudemos a saber melhor o que já sabem, de um lado e, de outro, para, a partir daí, ensinar-lhes o que ainda não sabem. (1998a, p.115)

Ao utilizar o termo senso comum, Freire reporta-se a algo presente na extensão de sua obra que é a necessidade de valorização dos saberes dos

educandos. Em Pedagogia da Autonomia, capítulo 1, define como característica do senso comum ser um saber resultante da curiosidade ingênua, que na essência é o mesmo que o da curiosidade epistemológica tornada crítica e, portanto, de outra qualidade. Além disso, afirma:

Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. (1998b, p.32)

Há uma aproximação entre Paulo Freire e Boaventura de Souza Santos ao tratar desse tema quanto ambos valorizam o senso comum, criticam a ciência dogmatizada e compreendem o primeiro como um saber que em nenhuma circunstância pode ser ignorado.

Retomando a questão explicitada anteriormente e reafirmando a definição dos sujeitos da pesquisa, busco entender como o Curso de Pedagogia do PEFPS, com a turma foco de investigação, conseguiu promover transformações no senso comum fortalecido pelas práticas de escolarização e de docência das professoras em formação.

Nesse sentido, com a questão de partida que envolvia a idéia de que as alunas do curso - em seus percursos profissionais - utilizavam saberes construídos em suas experiências de vida e trabalho, busquei compreender um

processo de formação que possibilitou uma nova inserção na docência. No dizer de Freire (2006):

No fundo, isso tem que ver com a passagem do conhecimento ao nível do "saber de experiência feito", do senso comum, para o conhecimento resultante de procedimentos mais rigorosos de aproximação aos objetos cognoscíveis. (p.84)

É uma questão de partida que, como tal, mais do que buscar uma resposta, delimitou um campo de análise e orientou as decisões necessárias para encaminhar o processo de pesquisa.

CAPÍTULO 02

**PONTOS DE REFERÊNCIA: PROBLEMATIZANDO O CAMPO DE
ESTUDOS**

Buscando encontrar o “pano de fundo” no qual se desenrola a trama que me proponho compreender, busquei discutir as tendências da formação de professores, bem como da pesquisa na área, a partir dos anos 1990, e da formação continuada com seus desdobramentos. Posteriormente, identificar aspectos da origem e desenvolvimento do Curso de Pedagogia em nosso país, no qual está inserida a proposta do PEFPS .

2.1 - TENDÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O contexto contemporâneo de grandes transformações sociais, culturais, tecnológicas e econômicas faz com que as questões educacionais sejam remetidas para o centro das atenções, principalmente àquelas relacionadas e desenvolvidas nos sistemas escolares. Em decorrência, a formação docente adquire grande importância.

Sendo o meio acadêmico o lócus privilegiado da formação, as discussões nesse âmbito vêm sendo amplamente desenvolvidas, revelando tensões, avanços e permanências. Nesse sentido, para pensar a situação da formação de professores no Brasil, é necessário partir da compreensão de que a universidade como instituição tem origem em uma concepção positivista de ciência, a qual continua bastante marcada pela certeza e pela prescrição. Apesar disso, a partir da década de 1990, evidencia um processo de

valorização da formação e da profissionalização e um interesse pela investigação da relação teoria e prática, e pela formação do professor reflexivo e pesquisador como um caminho para a superação do distanciamento entre os saberes científicos, praticados e produzidos pela academia, e aqueles praticados e produzidos pelos professores e professoras na prática docente. Esse movimento revela tentativas de desenvolver projetos próprios de formação, contribuindo para a reflexão e o debate acerca das políticas para formação docente no país.

Muitas conquistas podem ser verificadas ao longo desse processo, porém, a tradição aplicacionista da formação de professores mantém fôlego mesmo diante de propostas que se opõem a este modelo, como no caso do PEFPS. Essa tradição, que espera do professor a aplicação de soluções preestabelecidas cientificamente aos problemas que encontra, contribui para desprofissionalizar a atividade docente, já que *"esse ideal de cientificidade jamais passou no teste da prática: na verdade, os professores criticam, com razão, a não-pertinência prática desses valores no contexto de trabalho"* (GAUTHIER: 1998, p.27). Além disso, reforça *"nos professores a idéia de que a pesquisa universitária não lhes podia fornecer nada de realmente útil, e que, conseqüentemente, era muito mais pertinente que uns continuassem se apoiando na experiência pessoal, outros na intuição, outros no bom senso, etc."* (idem). Essa tradição sustenta concepções de teoria e prática que circulam nos cursos de formação, inibindo a operacionalização de propostas

em toda sua plenitude. Porém, iniciativas que podem contribuir para o surgimento de rupturas paradigmáticas (SANTOS: 1997, 2002) estão ocorrendo, dialetizando os espaços e os tempos micro e macroestruturais e precisam ser avaliadas, compreendidas e visibilizadas.

Benincá e Caimi (2002) levantam várias dificuldades que os cursos de formação de professores enfrentam e que identifiquei na minha experiência docente com o Curso de Pedagogia. Os autores salientam a fragilidade de uma formação acadêmica voltada para a investigação, que desperte o interesse pela pesquisa e pelo registro do cotidiano escolar. Na turma investigada, percebi um receio das alunas de registrarem e refletirem teoricamente sobre suas práticas, pois, como afirmam os autores, *“não imaginam que possam produzir, criar, elaborar conhecimentos a partir de seu trabalho”* (p.19). Somado a esse fato, percebo que este receio também tende a dicotomizar a relação teoria e prática, pois está assentado na crença de que a teoria é produzida fora da prática social.

Outra dificuldade apontada pelos autores refere-se à necessidade urgente de solucionar conflitos que surgem no cotidiano da sala de aula. Para as alunas, pensar e refletir sobre os fatos que aconteceram contrapõem-se à urgência de atitudes a serem tomadas. Em uma pesquisa anterior, mencionada no primeiro capítulo, as alunas utilizam essa percepção para aprofundar a dicotomia teoria-prática, apresentando essa dificuldade como exemplo da,

segundo elas, “má formação teórica” que receberam, já que se sentem pressionadas pelo cotidiano escolar.

Esse item remete diretamente a outra dificuldade, que é *“a insuficiência dos conhecimentos já elaborados para a compreensão de sua própria prática”* (p.20). A formação acadêmica ainda é construída de forma fragmentada, a partir de partes de obras que aparecem, muitas vezes, de forma acrítica, o que gera e alimenta uma crise a qual, em muitos casos, irá se manifestar de forma mais dramática no estágio curricular.

Segundo Pereira (2006), a produção sobre formação de professores, a partir da década de 1990, volta-se para a compreensão de aspectos microsociais, focalizando o papel do sujeito. Ganha destaque a formação do professor reflexivo, do professor pesquisador e, também, os estudos que buscam conhecer como o docente produz um saber sobre o seu ofício.

Esses temas foram pouco valorizados e problematizados tanto pela pesquisa acadêmica como pelos programas de formação na década anterior. As investigações que abordavam a prática pedagógica e os saberes docentes destacavam muito mais seus aspectos negativos e fragilidades, e não os percebiam como locais e formas legítimas de saber.

Neste contexto, têm início pesquisas que enfatizam o papel do professor e destacam a formação além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente. Foram bastante influenciadas pelas abordagens que buscavam dar voz ao professor

considerando suas histórias de vida, seus cotidianos de trabalho e a indissociabilidade entre o eu profissional e o eu pessoal (NÓVOA: 1992).

Nesses processos de formação que ressaltam o sujeito, vai obtendo importância o papel do professor em sua própria formação, na qual seus saberes vão sendo constituídos a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Em relação ao movimento que se denominou professor reflexivo têm-se nas propostas de Schön (1992) e suas teorias, um marco. O autor propõe uma formação baseada na experiência e na reflexão como produtoras de conhecimento e no reconhecimento do conhecimento tácito presente no cotidiano da ação profissional. Há uma valorização do conhecimento prático – elaborado na prática da reflexão e da pesquisa – presente na ação dos professores que estão constantemente reconstruindo seu repertório de experiências diante dos desafios da escola e da sala de aula.

Suas idéias foram incorporadas em muitas propostas de reformas curriculares que compreendiam o ensino como uma prática social, buscavam superar uma perspectiva técnica da formação e, além disso, apostavam na participação dos docentes e de seus conhecimentos na elaboração das propostas.

As idéias de Schön foram bem acolhidas por todos os que questionavam a formação técnica de docentes e que compreendiam a educação como prática social situada em um espaço e um tempo. Além disso, a concepção de professor reflexivo também ampliava e sustentava a idéia de que os

professores são sujeitos produtores de saberes e com condições de participarem das tomadas de decisão em propostas educacionais e reformas curriculares.

A produção do autor impulsionou uma série de estudos e pesquisas que influenciaram e mobilizaram a área da formação de professores. Segundo Pimenta (2005), uma das primeiras consequências foi a discussão sobre como seriam os currículos necessários para a formação de professores reflexivos e pesquisadores, onde se daria essa formação e quais seriam as condições profissionais para o exercício dessa prática. Esse movimento impulsionou e fortaleceu a educação continuada nas escolas — compreendida como exercício da autonomia e não como treinamento — já que nelas se manifestam as demandas da prática.

Outra consequência foram as primeiras críticas que, reconhecendo a importância da valorização dos saberes produzidos na prática e da pesquisa como ferramenta de formação, questionavam a qualidade dessa reflexão e a capacidade das mesmas incorporarem as dimensões sociais, econômicas e políticas presentes na docência.

Vários autores demonstraram preocupação com o fato de essa perspectiva valorizar em demasia o professor como indivíduo e a prática na construção de saberes docentes, promovendo uma espécie de “praticismo” na ação docente, a qual dificulta a inserção em atividades mais críticas e, contraditoriamente, abre espaço para um fazer pautado pela técnica que

dissocia o cotidiano da sala de aula de contextos mais amplos. Dentre eles, Contreras (2002) discutiu esse movimento de crítica da epistemologia da prática, analisando os limites da reflexão bem como suas possibilidades.

O contexto de crítica à idéia de professor reflexivo como indivíduo restrito à sala de aula defende a teoria como inseparável da prática e como possibilidade de superação de limites e de compreensão de restrições impostas pelas esferas institucionais e histórico-sociais ao campo educacional. Além disso, reafirma a necessidade e a possibilidade de a reflexão ser mais abrangente e ter como uma importante estratégia a pesquisa na atividade docente e na formação inicial e continuada.

Segundo André (2005a), a valorização da pesquisa na formação do professor é recente, tendo a década de 1990 como momento de maior crescimento. Ela acompanha os avanços que a pesquisa do tipo etnográfico e a investigação-ação tiveram neste mesmo período e enfatiza a articulação entre teoria e prática na formação docente, propicia o reconhecimento da importância dos saberes da experiência e dá ao professor um papel ativo nos processos de qualificação profissional.

É um movimento que se amplia tomando muitas direções e partindo de diferentes propostas. Dentre outras, ressalto a contribuição da produção de Elliott (1990) e Carr & Kemmis (1988), que defendem a investigação-ação e a auto-reflexão coletiva para melhorar a prática e possibilitar mudanças em um sentido emancipatório; também a de Zeichner (1998, 2002), que aposta na

possibilidade de colaboração entre universidade e professores de escolas para o desenvolvimento de pesquisas sobre a prática como um caminho de formação e de engajamento na análise da própria prática.

No país, Lüdke (2001, 2005a, 2005b) discute a idéia de professor-pesquisador, as diferenças entre o tipo de pesquisa produzida na escola e a produzida na academia, o papel da universidade na formação do professor pesquisador e as condições para a prática da pesquisa. Segundo ela, a partir de dados de um estudo,

(...) há professores desenvolvendo a chamada pesquisa acadêmica em nossas escolas. Por outro lado, a pesquisa típica da universidade teria muito a ganhar com a aceitação de uma nova conceituação da pesquisa do professor, que lhe conferisse estatuto epistemológico legítimo, ajudando assim a própria universidade a ampliar seus horizontes de pesquisa, envolvendo temas e abordagens metodológicas mais próximos dos problemas vividos por alunos e professores, podendo assim contribuir de forma mais efetiva para o desenvolvimento do saber docente. (2001, p.92)

A mesma autora (2005a) comenta uma pesquisa realizada por ela e seu grupo de trabalho no final dos anos 1990, onde uma das constatações bastante instigante é a de que a prática da pesquisa e a formação para a pesquisa não foram consideradas importantes por professores formadores de docentes, tanto em cursos de licenciatura, como em cursos de ensino médio para o magistério.

Tal achado levou a uma outra investigação somente com professores que desenvolvem pesquisas em paralelo com as funções docentes, tendo como objetivo reunir informações sobre a prática da pesquisa na escola básica, sua importância, viabilidade e condições de realização. Foi predominante entre os entrevistados a idéia de que o modelo acadêmico não é o mais adequado para a pesquisa necessária à escola básica. Segundo a autora,

O predomínio da conceituação acadêmica da pesquisa em educação, (...) seja na formação pré-serviço, seja na que acompanha o professor em sua carreira, tal como é indicada nos materiais didáticos utilizados, mas também perceptível na representação de grande parte de seus formadores, não deixa muito espaço, nem estofo, para o desenvolvimento de concepções paralelas mais amplas, que permitam abrigar o trabalho voltado para questões da prática diária das escolas, sem abrir mão, entretanto, dos cuidados que devem cercar toda forma de pesquisa. (LÜDKE: 2005a, p. 37, 38)

A pesquisa na formação e na prática de professores é uma relação complexa que se refere tanto ao tipo de pesquisa a ser feita, quanto à natureza dos conhecimentos produzidos. Na proposta curricular do Curso de Pedagogia em estudo, estava presente um encaminhamento para a formação de professores pesquisadores de sua realidade. Desde os contatos iniciais com a turma, através da docência, percebi essas iniciativas como significativas nos processos de aprendizagem, propiciando posturas investigativas e

ressignificando tanto a prática de sala de aula quanto as memórias sobre a escolarização. Foi possível perceber que esse encaminhamento contribuía para uma apropriação diferenciada da teoria acadêmica, ou seja, uma atitude diante da teoria que possibilitava novas práticas. Como indica Cunha (2003):

Cremos que construir atitudes científicas é mais importante do que chegar a resultados validados pelos métodos científicos, pois é essa condição que vai proporcionar aos sujeitos uma atitude de perplexidade constante frente à realidade, num estado de permanente aprendizagem. Além disso, a pesquisa devolve aos sujeitos sua condição de protagonista no processo de construção e modificação da realidade, atingindo as subjetividades num sentido positivo de auto-estima pessoal e profissional. (p.31-32)

Nesse mesmo contexto, que estava atento para a compreensão de aspectos microssociais que focalizam o sujeito e para a aproximação entre formação docente e prática profissional cotidiana, os estudos sobre os saberes docentes têm início no Brasil. Começam a ser reconhecidos os saberes construídos pelos professores e implícitos na prática docente, tendo sido bastante significativo entre nós o texto de Tardif; Lessard; Lahaye (1991), contribuindo em um momento de crescimento da percepção da complexidade do processo de formação e profissionalização docente.

Outra contribuição importante que chega ao Brasil é o estudo de Gauthier et al. (1998), o qual apresenta a idéia de que, como a atividade

docente não tem conseguido revelar os seus saberes, as ciências da educação acabam por produzir outros saberes que não condizem com a prática. Assim, torna-se necessária uma outra base para a pedagogia, para a formação e para o trabalho do professor, onde ele possa ser:

(...) um profissional, ou seja, aquele que, munido de saberes e confrontado a uma situação complexa que resiste à simples aplicação dos saberes para resolver a situação, deve deliberar, julgar e decidir com relação à ação a ser adotada, ao gesto a ser feito ou à palavra a ser pronunciada antes, durante e após o ato pedagógico (p. 331).

É uma trajetória reconhecidamente importante no caminho da formação de professores, pois além de afirmar saberes próprios da profissão, explicita a sua construção a partir de diferentes fontes.

Esse enfoque tem suscitado algumas ponderações e críticas, principalmente no que se refere aos saberes da experiência.

Saviani (1996), ao discutir os saberes implicados na formação do educador, não considera os saberes da experiência como saberes ao lado dos demais, mas como *“uma forma que pode estar referida indistintamente aos diferentes tipos de saber”* (p.151). Além disso, assinala que:

(...) no tratamento dos diferentes tipos de saber, cabe levar em conta não apenas o grau efetivo ou potencial de seu domínio por parte

do educador, mas também o domínio potencial e efetivo dos referidos saberes por parte do educando. Com efeito, ainda que integrem o trabalho educativo múltiplos agentes, o núcleo fundamental constitutivo do ato educativo é dado na relação educador-educando. (p.151)

Moraes & Torriglia (2003) abordam a forma como o discurso sobre a prática reflexiva e sobre os saberes da prática tem sido apropriado pelas políticas de formação de professores e como isso tem se transformado em “armadilhas” para a docência.

Trata-se de evitar armadilhas e definir com lucidez alguns princípios, duros talvez, mas comprometidos com a apreensão efetiva da realidade social. Dito de outro modo, (...) as categorias “produção de conhecimento” e “pesquisa” não se prendem ao campo imediato, que a atividade experimental não é suficiente para conferir compreensibilidade à experiência, uma vez que é preciso considerar o caráter estruturado dos objetos e do mundo. A conjunção constante de eventos no campo da empiria, por mais rica que seja, pressupõe um mundo fechado para mudanças e para a intervenção da ação humana. A tese proposta afirma o saber proveniente da lida cotidiana da docência: aponta, porém, para sua insuficiência. (p. 57, 58)

Inspirada na idéia de “armadilhas das políticas de formação”, ressalto a própria demanda por profissionalização presente neste mesmo período e, também, a apropriação de discursos presentes na literatura sobre formação,

como a inclusão, em documentos oficiais ⁴, da idéia de pesquisa na atividade docente e de saberes adquiridos na experiência prática.

No que se refere às políticas de formação docente, segundo Shiroma & Evangelista (2003), a década de 1990, no Brasil, foi marcada pelas reformas, sendo a educação um setor priorizado, principalmente nos governos do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). A partir de um discurso de desqualificação da escola pública, foi construído um programa oficial tendo como foco principal a profissionalização docente. Nesse contexto, o projeto de formação docente pode ser considerado “*como elemento importante para a recomposição da hegemonia dominante*” (p.85). Os motivos de tal proposta estão ancorados na ideia de que a crise educacional é decorrência da defasagem entre exigências do sistema produtivo e possibilidades do sistema educacional e, além disso, a de que é necessário acrescentar à educação o papel de formar para a empregabilidade.

A proposta buscou uma nova institucionalidade a partir de um outro modelo de professor e, conseqüentemente, de um outro modelo de escola, tendo como eixo as noções de competência, eficiência, competitividade e produtividade.

⁴ Refiro-me à Resolução CNE/CP1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as “Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”.

À idéia de que “toda criança é capaz de aprender”, bandeira dos educadores nos anos 1980, a reforma acrescentou a de que “todo professor é capaz de aprender” e será aprendiz ao longo da vida. A definição das competências necessárias ao professor, assaz reiteradas na documentação oficial, alardeadas pelo mercado editorial e regulamentadas pela legislação, tentou produzir artificialmente uma demanda por profissionalização. (SHIROMA & EVANGELISTA, 2003, p.94)

Outra perspectiva crítica é a de Libâneo (2001). O autor reporta-se a uma possível oscilação do pensamento pedagógico brasileiro a partir da introdução das teorias sobre o professor-reflexivo. Traça os sentidos do termo “reflexividade” e avalia um possível reducionismo na compreensão do fenômeno educativo. Para ele, reflexividade é a capacidade racional dos seres humanos de pensarem sobre si próprios e pode ser entendida sob duas perspectivas distintas: a reflexividade de cunho neoliberal e a reflexividade de cunho crítico, sendo que em ambas o que prevalece é o uso da razão na ação humana em meio social. A primeira, amparada no liberalismo e no pragmatismo, volta-se para as necessidades do atual modelo de regulação da produção, enquanto que a segunda preocupa-se com a autonomia e a emancipação dos sujeitos. O autor reconhece as contribuições que as pesquisas e estudos sobre o professor reflexivo trouxeram, mas alerta que elas

podem acarretar uma pouca valorização do campo teórico, bem como da coletividade caso se centrar em uma concepção individual de reflexão.

Outro tema importante de discussão, que teve seu espaço ampliado a partir da década de 1990, é o da formação continuada, no qual se insere a proposta do PEFPS.

2.2 - A FORMAÇÃO CONTINUADA EM DISCUSSÃO

Gatti (2008), ao fazer uma análise das recentes políticas públicas para a formação continuada de docentes no Brasil, afirma que o conceito é bastante impreciso nos estudos educacionais. Por vezes a expressão designa cursos formalizados oferecidos na pós-graduação ou após a entrada no mercado de trabalho e na modalidade em serviço; em outras, compreende diversas atividades que possam contribuir no desempenho profissional.

São iniciativas que tiveram, com preponderância nas regiões sul e sudeste, um aumento significativo no número de sua oferta desde o final dos anos 1990. Foram organizadas em formatos bastante heterogêneos e, na sua maioria, sem exigência de credenciamento ou reconhecimento por parte de órgãos competentes. Nesse período a necessidade de qualificar a formação de professores e elaborar reformas curriculares entra na pauta mundial, atentando às alterações no mundo do trabalho e às constatações crescentes de baixo desempenho escolar.

Nesse processo de expansão verificou-se uma dispersão de propostas. Muitas foram baseadas na necessidade de adaptação a novos contextos de trabalho, dirigidas individualmente aos professores e sem vinculação a um projeto profissional coletivo, ou seja, desenvolvendo-se sem conexões com a carreira docente.

A legislação, a partir de 1996, que *“reflete os aspectos conceituais em que se amplia a representação da necessidade de processos de educação continuada”* (GATTI: 2008: p.63), estimula muitas dessas iniciativas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº. 9.394-96) explicita a importância que, na época, é dada a esse tipo de formação. O artigo 40 evidencia o potencial da formação continuada na educação profissional, a ser realizada em instituições especializadas ou no próprio ambiente de trabalho. Na continuidade, o artigo 67 responsabiliza os sistemas de ensino pela promoção da valorização dos profissionais da educação, determinando que uma das formas é através da formação continuada, entre outras. No artigo 80 há a indicação de que o poder público incentivará tanto o ensino a distância quanto a educação continuada e, dando prosseguimento, o artigo 87 - que institui a Década da Educação – no parágrafo 3, inciso III, responsabiliza o município por promover capacitação para todos os professores em exercício.

Nóvoa (1991), no contexto de um deslocamento das atenções da formação inicial para a formação continuada em Portugal, afirma que esse tipo de proposta pode desempenhar um papel decisivo na produção de uma nova

profissionalidade – tanto do ponto de vista dos saberes, quanto dos valores – desde que considerada a lógica que a movimenta. Pode estar voltada ao desenvolvimento, nos professores, de um maior controle sobre a profissão e sobre a vida nas escolas ou, ao contrário, ao fortalecimento da tutela do sistema educativo sobre eles. Fugindo de uma visão mítica de formação e da sua realização através do indivíduo isolado, defende a formação continuada pensando-a como uma dimensão coletiva que não ignora a pessoa do professor e a organização escolar.

Nesse sentido, busca caminhos de encontro e reencontro entre as dimensões pessoais e profissionais do sujeito, que possam permitir uma apropriação dos processos de formação na lógica de uma trajetória de vida. Justifica, dessa forma, que a formação continuada seja ancorada na experiência profissional e organizada coletivamente, favorecendo a produção de saberes no interior da profissão e, conseqüentemente, ampliando as possibilidades de autonomia e emancipação profissional. Acredita que, mesmo em situações nas quais o cotidiano é bastante controlado e sujeito a regulações administrativas e burocráticas, pode haver estímulos para uma apropriação pelos professores dos seus próprios saberes, permitindo uma reconstrução dos sentidos da profissão.

Canário (1999), ao questionar se a formação continuada é adequada às necessidades dos trabalhadores, afirma que o fato de ela ter sido oferecida, na maioria das vezes, em modalidades escolarizadas de formação, inibiu o seu

potencial. Concebida em uma lógica cumulativa de ações e em uma perspectiva instrumental e adaptativa, na qual o ser humano é visto como programável, foi direcionada para a capacitação individual, em uma proposta que descarta a experiência e o caráter formativo do trabalho. São práticas inspiradas no mundo econômico e empresarial, onde o comportamento é determinado por algo externo ao sujeito.

Ao caracterizar a trajetória da formação continuada em Portugal, Pereira (2001) aborda questões que não se restringem ao país analisado. Chama a atenção para o fato de ela ter sido instrumentalizada em função dos interesses das reformas educativas e, conseqüentemente, desarticulando iniciativas de maior autonomia que dispersamente eram produzidas nas escolas. Alerta para as peculiaridades da formação de professores em relação a outros grupos profissionais, compreendendo que, mesmo em tempos e espaços institucionais distintos, existe uma duplicidade de papéis. Trata-se de uma situação na qual o sujeito é formando e formador e, nesse sentido, o modo de formação está implicado com o sentido da atividade profissional.

Leite (2005) reafirma a idéia de que a formação inicial e a formação continuada de professores devem ter conseqüências na construção da profissão docente, possibilitando o desenvolvimento de competências para lidar com as situações sociais exigidas pelo nosso tempo. Nesse sentido, está presente uma concepção que compreende os professores como sujeitos ativos nos processos de desenvolvimento profissional e percebe a experiência

profissional e os ambientes de trabalho como contextos de construção e reconstrução de conhecimentos e práticas.

Ainda, segundo a autora, *“as competências profissionais se constroem pela experiência, quando o decurso dessa experiência é apoiado por dinâmicas que ajudem os professores identificar os problemas com que se defrontam, a contextualizá-los e a sobre eles agir”* (p.373). Desse modo, os professores são sujeitos de seu próprio desenvolvimento e o trabalho na escola é potencialmente formativo. Ressalta que a forma como as escolas e os cursos de formação se organizam tende a não estimular um conhecimento profissional partilhado, dificultando que as experiências significativas sejam pensadas como parte de um processo e formuladas teoricamente. Ainda, revela a necessidade de integração e construção de pontos de contato com a formação inicial.

Buscando aproximações e posicionamentos comuns entre os autores presentes nesse diálogo, considero importante salientar a compreensão na qual a formação continuada tem seu suporte no entendimento de que o processo formativo não termina ao receber um diploma, mas permanece no trabalho docente cotidiano e nas múltiplas relações que aí se estabelecem. Outro aspecto relevante, e ao primeiro relacionado, refere-se ao fato de ela ser um processo que dispõe de recursos para legitimar o saber docente que se constrói no contexto da prática. Nesse dimensionamento, ela é compreendida como dinâmica e necessariamente articulada com os diferentes contextos de atuação dos docentes, ou seja, aqueles que envolvem as condições de

trabalho, a avaliação profissional, o coletivo docente, a ética, etc. Pode ser pensada como espaço fértil de produção de uma nova cultura profissional que possa fazer frente à sobrecarga de trabalho imposta na atualidade.

Mizukami et al. (2002), ao discutir uma investigação que envolveu docentes universitários e professores do ensino público fundamental entre os anos 1996 e 2002, reafirma a pesquisa colaborativa entre universidade e escola como instância formadora da docência e ressalta a formação continuada como processo de investigação e intervenção. Porém, afirma que:

Um dos grandes desafios enfrentados continuamente em projetos que associam pesquisa e formação de professores tem sido o de construir estratégias investigativas e formativas que permitam, processualmente, oferecer respostas, mesmo que provisórias, aos problemas estudados e, ao mesmo tempo, contribuir para que os professores reconstruam suas práticas, considerando o *ethos* da escola.(p.42)

Segundo ela, essa dificuldade reside no fato de que o tempo da pesquisa é diferente do tempo da escola com seus problemas diários e necessidades imediatas. Nesse sentido, a constatação dessas diferentes necessidades traz uma questão central para a formação continuada: o fato de que, se a construção de saberes ocorre coletivamente, este coletivo é

composto por pessoas com diferentes desejos e possibilidades de participação e intervenção.

Todas essas discussões atravessaram os cursos de licenciatura no país, dando subsídios para a construção de suas propostas e currículos, bem como contribuindo para os debates específicos da Pedagogia.

2.3- O CURSO DE PEDAGOGIA COMO NÍVEL SUPERIOR DE ESTUDOS

As discussões, reivindicações e tentativas para introduzir a formação de professores ao nível superior de estudos no Brasil remontam à reforma da instrução pública paulista do início da República (SAVIANI, 2007). A Lei n.88, de 8 de setembro de 1892, instituiu o Curso Superior da Escola Normal, tendo como objetivo a formação de professores secundários, porém, o curso superior previsto jamais foi implantado.

Em 1931, quando o Estatuto das Universidades Brasileiras previu, entre os cursos necessários para se constituir uma universidade no Brasil, o de Educação, Ciências e Letras, essa questão entra novamente em pauta. Segundo Saviani (2007, p.115), ao retomar a fala do então ministro Francisco Campos, o objetivo era utilitário e prático, pois tínhamos um ensino sem professores e uma cultura autodidata. A inclusão da palavra educação em lugar

de filosofia deve-se à necessidade de formação de professores do ensino normal e secundário. Novamente a proposta não se concretizou.

Conforme Scheibe & Aguiar (1999), a formação de professores entra, de fato, na universidade através dos Institutos de Educação, concebidos como lugar de ensino e pesquisa. O Instituto de Educação do Distrito Federal, organizado por Anísio Teixeira, em 1932, e dirigido por Lourenço Filho; e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo, foram as iniciativas que marcaram aquele período. Neles, o campo da Pedagogia buscava fortalecer-se, incorporando um caráter científico.

Esse contexto de preocupação com o preparo de docentes para a escola secundária promoveu a criação do Curso de Pedagogia, juntamente com as licenciaturas, que foram instituídas ao ser organizada a antiga Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, pelo Decreto-lei número 1190, de 1939, que generalizou os Cursos Superiores de Formação de Professores para as escolas secundárias. O objetivo era formar bacharéis e licenciados para várias áreas, entre elas a área pedagógica, a partir de um modelo onde disciplinas de conteúdo específico tinham uma duração prevista de três anos e eram seguidas por disciplinas de natureza pedagógica com apenas um ano de duração. Tal modelo, conhecido como “3+1”, formava, nos primeiros três anos do curso, o *bacharel* e, posteriormente, o *licenciado* nas disciplinas que compunham o curso de bacharelado. De acordo com Saviani (2007), este modelo resultou na perda de uma referência de origem, ou seja, as escolas

experimentais que tinham como objetivo fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos.

No caso específico do Curso de Pedagogia, tendo o título de bacharel, o pedagogo poderia ocupar cargo de técnico de educação e, sendo licenciado, seu campo de trabalho era o curso normal. Porém, sem exclusividade, já que a Lei Orgânica do Ensino Normal previa que, para lecionar nesse curso, era suficiente o diploma de ensino superior.

Somente em 1969 foi abolida a distinção entre bacharelado e licenciatura e criadas as “habilitações”, cumprindo o que determinava a lei número 5540/68. A mesma concepção do modelo anterior permaneceu no novo formato. O curso foi dividido em dois blocos distintos e autônomos; em um deles encontravam-se as disciplinas de fundamentos da educação e, no outro, as disciplinas das habilitações específicas. O Curso de Pedagogia tornou-se formador de especialistas em educação, ou seja, supervisores escolares, orientadores educacionais, administradores e inspetores escolares. Além disso, continuava a formar licenciados para as disciplinas e atividades práticas dos cursos normais, com possibilidade de uma formação para a docência nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

O Parecer número 252/69, do Conselho Federal de Educação, incorporado à Resolução número 2/69, fixou os conteúdos mínimos e a duração do Curso de Pedagogia e baseou-se na concepção de que as diferentes habilitações deveriam ter uma base comum de estudos,

incorporando conhecimentos considerados fundamentais à formação de qualquer profissional na área, e uma parte diversificada, buscando atender às habilitações específicas. A base comum foi composta pelas disciplinas de Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática. A parte diversificada ficou organizada conforme cada habilitação, ou seja, para a habilitação *Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais*, as matérias: Estrutura e Funcionamento do Ensino (EFE) de 1º grau, Metodologia do Ensino de 1º grau, Prática de Ensino na Escola de 1º grau (estágio); para a habilitação *Orientação educacional*, as matérias: EFE de 1º grau, EFE de 2º grau, Princípios e Métodos de Orientação Educacional, Orientação Vocacional e Medidas Educacionais; para a habilitação *Administração escolar*”, as matérias: EFE de 1º grau, EFE de 2º grau, Princípios e Métodos de Administração Escolar e Estatística Aplicada à Educação; para a habilitação *Supervisão escolar*, as matérias: EFE de 1º grau, EFE de 2º grau, Princípios e Métodos de Supervisão Escolar e Currículos e Programas; para a habilitação *Inspeção escolar*, as matérias selecionadas foram as seguintes: EFE de 1º grau, EFE de 2º grau, Princípios e Métodos de Inspeção Escolar e Legislação do Ensino.

Libâneo & Pimenta (1999) apresentam e discutem algumas críticas e o contexto do parecer número 252/69, que definiu a estrutura curricular do curso de pedagogia o qual vigorou até a promulgação da LDB de 1996. A proposta do parecer, no contexto da ditadura militar, consolidava a idéia de formação

específica de técnicos em educação, definindo o exercício profissional do pedagogo não-docente. Dentre as muitas críticas que o parecer recebeu, os autores destacam a de que o Curso de Pedagogia era “tecnicista”, fragmentado, estimulava a distinção entre a teoria e a prática, e a separação entre o pedagogo especialista e o trabalho docente.

Não nos parece problemática hoje a ênfase que o Parecer deu à necessidade de se formarem técnicos de educação nem ao reconhecimento de tarefas específicas a serem realizadas nas escolas para acompanhamento do ensino. Sem deixar de reconhecer que, de fato, houve uma fragmentação muito grande das tarefas, isso não poderia ter comprometido a existência de especialistas na escola. A nosso ver, a divisão de funções corresponde a uma lógica da organização escolar e, mais ainda, essas funções implicariam uma formação específica, dada a complexidade envolvida no desempenho dessas funções. Dessa forma, o que nos parecem problemáticos são os seguintes aspectos:

- a) o caráter “tecnicista” do curso e o conseqüente esvaziamento teórico da formação, excluindo o caráter da pedagogia como investigação do fenômeno educativo;
- b) o agigantamento da estrutura curricular que leva ao mesmo tempo a um currículo fragmentado e aligeirado;
- c) a fragmentação excessiva de tarefas no âmbito das escolas;
- d) a separação no currículo entre os dois blocos, a formação pedagógica de base e os estudos correspondentes às habilitações.

A questão mais relevante, todavia, é o esvaziamento

dos estudos sistemáticos de educação e a descaracterização profissional do pedagogo. (LIBÂNEO & PIMENTA: 1999, p. 08)

Pelos motivos enfatizados na citação acima, no final da década de 1970 e início dos anos 1980, algumas faculdades de educação retiraram do currículo as habilitações – passando a ter apenas duas, ou seja, professor das séries iniciais do 1º grau e professor de cursos de habilitação ao magistério – ou criaram cursos dentro desse outro formato, buscando fortalecer a formação de um ponto de vista teórico e prático.

A LDBEN número 9394, de 1996, em seu artigo 62, estabelece que a formação dos docentes para a educação fundamental e para a educação infantil será feita em nível superior. No entanto, admite-se como formação mínima para as séries iniciais e para a educação infantil, a oferecida em nível médio de estudos. Porém, nas disposições transitórias dessa lei (Título IX, art. 87, parágrafo 4) está presente que, no prazo de dez anos, “*somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço*”. Tal encaminhamento foi, dentre outros, um argumento legal para a implantação do curso foco desta investigação.

Posteriormente, no ano de 2006 e depois de muitas disputas, foram aprovadas as diretrizes para o Curso de Pedagogia. Nelas está presente a definição de que o pedagogo é um licenciado para atuar na “*Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na*

modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”, conforme consta do artigo 2º.

A formação dos demais profissionais de educação, como supervisores e orientadores escolares, entre outros, será realizada em cursos de pós-graduação, especialmente organizados para este fim e abertos a todos os licenciados.

A trajetória histórica do Curso de Pedagogia é importante para entendermos aspectos da discussão que se realizou a respeito da identidade do pedagogo no Brasil.

Desde o final da década de 1970, por iniciativa de movimentos de educadores e no âmbito do Ministério da Educação, teve início uma discussão nacional sobre a formação de pedagogos e professores, com base na crítica da legislação vigente e da situação presente nas instituições formadoras.

No que se refere ao movimento dos educadores, tal discussão materializou-se por ocasião da realização da 1ª Conferência Brasileira de Educação, em 1980, quando foi criado o Comitê Pró-Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura. Esse comitê transformou-se, em 1983, na Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE) que, em 1990, se tornou a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope).

Nesse contexto, segundo Scheibe & Aguiar (1999), a temática que, de forma persistente, pautou os fóruns de discussão foi a base comum nacional. Essa expressão foi explicitada pela primeira vez no Encontro Nacional para a “Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação”, realizado em Belo Horizonte, em novembro de 1983. Era o momento em que as forças sociais no país estavam se organizando na luta pela redemocratização e ampliava-se a busca por participação entre os educadores. Diversos congressos e encontros de professores passaram a ocorrer em diferentes estados e municípios, sendo que, no plano nacional, tomava corpo a luta pela reformulação do Curso de Pedagogia e das licenciaturas, em oposição às reformas definidas nas instâncias oficiais.

Segundo Saviani (2007), emergiram do movimento duas idéias-força. Uma delas é a de que a docência é a base sobre a qual se apóia a formação do educador. Essa ideia promoveu uma tendência a organizar o Curso de Pedagogia em torno da formação de professores para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A outra é a necessidade de uma “base comum nacional”, que não é o mesmo que “parte comum do currículo” ou “currículo mínimo”, mas sim um princípio a inspirar e orientar a organização dos cursos de formação de educadores em todo o país. Seu conteúdo deveria ser estabelecido a partir das análises, dos debates e das experiências realizadas, possibilitando que se chegasse a um consenso em torno dos elementos

fundamentais que devem basear a formação de um educador consciente, crítico e engajado.

O princípio de que a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador ganhou repercussão nos meios educacionais e, devido a isso, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagógicas (Inep/MEC) organizou uma mesa-redonda sobre a “Natureza e especificidade da educação” na qual estiveram em pauta visões diferenciadas sobre o Curso de Pedagogia e a formação do educador, assumidas, especialmente, pelos professores Demerval Saviani e Moacir Gadotti, que problematizavam a questão do saber “doxológico” e do saber “epistemológico”.

Bordas & Sartori (2007), em um estudo sobre projetos pedagógicos de Cursos de Pedagogia, fazem a afirmação:

A crise de identidade da Pedagogia e dos cursos que assumem essa denominação ilustra o fato de que as políticas de formação de profissionais da educação emergem de contextos contraditórios, em permanente processo de disputa entre os poderes da esfera pública e da esfera privada, num território permeado por diferentes interesses que transitam entre a mercantilização da educação e a luta pela educação pública e de qualidade para todos e em todos os níveis.(p.12, 13)

Porém, de modo geral, as análises mostram que *“o discurso dominante nos documentos segue indicações amplamente difundidas desde meados dos anos 1990 (...), ou seja, a que toma a docência como a base da formação profissional do pedagogo.”*(idem, p. 13)

Segundo Saviani (2007), esse quadro de crise do Curso de Pedagogia está relacionado com a demora na definição das diretrizes curriculares, aprovadas somente no ano de 2006, conforme indicado anteriormente.

O processo lento para o qual o autor chama a atenção representa algo presente na história da Pedagogia que é o problema de sua especificidade. Conforme Silva (1999) (apud FRANCO; LIBÂNEO E PIMENTA, 2007), a identidade do curso pode ser descrita em três fases, ou seja, a fase da identidade questionada, compreendendo o período entre o final dos anos 1930 e início dos anos 1970, no qual são questionadas as atribuições do curso através de suas regulamentações; outra da identidade projetada, ao longo dos anos 1970, período de dúvidas em relação à sua própria existência; e a fase da identidade em discussão, que tem seu início nos anos 1980 e se mantém até hoje. Ainda, conforme Franco; Libâneo e Pimenta (2007), essa discussão é, em grande parte, alimentada pelo frequente hiato existente entre as práticas educativas no cotidiano escolar e o discurso pedagógico progressista. Além disso, afirmam que a Pedagogia é um campo de estudos que se desdobra em docência, mas que não pode a ela se resumir. Essa última afirmação exemplifica a fase da identidade em discussão, como indicada anteriormente,

pois representa uma importante discussão no meio acadêmico e em instâncias representativas da docência e da formação de professores – com implicações na legislação em vigor e nas políticas educacionais – sobre a base da formação do educador. Se, por um lado, a defesa da docência como a base da identidade profissional do educador está amparada na crítica à fragmentação do trabalho pedagógico e na luta pela democratização dos processos de trabalho no interior da escola, por outro, a compreensão do trabalho pedagógico para além da docência não necessariamente a secundariza, mas compreende que a Pedagogia entendida como teoria e prática da educação é que deve ser a base da docência.

CAPÍTULO 03

PERCURSO DE PESQUISA E CONTEXTO DE ESTUDO

A metodologia de um trabalho de pesquisa é um caminho de reflexão e ação para abordar algo da realidade, está articulada a uma teoria e nunca é

exterior ao processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, pode suportar e encaminhar os desafios da prática investigativa.

Buscando definições que pudessem ancorá-la e evitando comprometimentos muito rígidos que bloqueassem o percurso, encontrei na literatura sobre o *estudo de caso* o delineamento metodológico mais adequado para dar conta de meu problema de pesquisa. Quanto à coleta de dados, privilegiei os textos escritos pelos alunos durante o curso de formação, conhecidos como “trajetórias”, e entrevistas narrativas que permitiram reconstruir determinados acontecimentos a partir da perspectiva individual. A análise destes foi feita dentro da estratégia do estudo de caso, com a utilização de princípios da análise de conteúdos.

3.1 – O ESTUDO DE CASO

Tendo surgido nas ciências sociais no âmbito do paradigma da pesquisa tradicional, foi inicialmente classificado como pesquisa descritiva e se constituiu na investigação de um caso único, através de um grande número de variáveis quantitativas (GONÇALVES, 2006). Com o desenvolvimento do paradigma interpretativo no campo das ciências sociais, o estudo de caso foi sendo repensado como modalidade de pesquisa, originando alterações tanto em seus pressupostos filosóficos e epistemológicos, quanto na forma de seu

desenvolvimento prático. O que permaneceu como característica estruturante foi o fato de ser uma pesquisa intensiva de uma determinada unidade. Segundo a autora, ao somente explicitar que faço um estudo de caso, nada digo sobre os pressupostos de minha pesquisa, sendo necessário distinguir qual a postura política, epistemológica e ética diante dos sujeitos investigados, quais os instrumentos a serem utilizados, bem como a forma de interpretar e analisar a realidade. Além disso, salienta que, diferentemente do cientificismo objetivante que vê o objeto em sua exterioridade e o pesquisador como neutro em relação ao seu objeto, o paradigma interpretativo – tendo por base uma concepção fenomenológica-hermenêutica do real – busca compreender o *“sentido que as coisas têm em um determinado contexto”*. Assim, *“a relação de conhecimento se dá sempre em uma época histórica, dentro de um determinado horizonte de compreensão”*, na qual *“sujeito e objeto encontram-se englobados pelo mundo e pela história”* (GONÇALVES: 2006, p.21). O caso em estudo deve ser compreendido como experiência única, desdobramento de determinado contexto cultural, social e histórico.

Dando continuidade à minha busca de definições, foi significativo o artigo de Alves-Mazzotti (2006), que critica e questiona a tendência das pesquisas qualitativas chamadas de estudos de caso no campo da educação, de não situarem as investigações no debate acadêmico mais amplo, evidenciando pouca preocupação com os processos de construção coletiva do conhecimento. Segundo a autora, essa situação tende a ocorrer como

decorrência de serem considerados como foco de estudos apenas uma unidade ou determinado fato pela sua singularidade, originando o estabelecimento de frágeis relações com o contexto e com a história. Para compreender essas dificuldades, discute o problema da caracterização e da generalização dos estudos de caso qualitativos confrontando dois autores de referência sobre o tema que, mesmo posicionados em paradigmas diferentes, aproximam-se em questões essenciais. Tanto Robert Yin quanto Robert Stake estão de acordo que:

(...) nem todo estudo de uma única unidade pode ser considerado um estudo de caso, e estudos de caso não são fáceis de ser realizados, ao contrário, eles se revestem de grande complexidade, o que exige o recurso a técnicas variadas de coleta de dados. (p.12)

Além disso,

(...) parece haver acordo sobre o fato (...) de que o estudo de caso qualitativo constitui uma investigação de uma unidade específica, situada em seu contexto, selecionada segundo critérios predeterminados e, utilizando múltiplas fontes de dados, que se propõe a oferecer uma visão holística do fenômeno estudado. Os critérios para identificação e seleção do caso, porém, bem como as formas de generalização propostas, variam segundo a vinculação paradigmática do pesquisador, a qual é de sua livre escolha e deve ser respeitada. O importante é que haja critérios explícitos para a seleção do caso e que este seja realmente um “caso”, isto é, uma situação complexa e/ou intrigante, cuja relevância justifique o esforço de compreensão. (p.12)

Buscando um maior aprofundamento na literatura sobre o estudo de caso, encontrei em Yin (2005) alguns elementos importantes que colaboraram para definir e organizar os procedimentos da pesquisa. O autor o considera como:

(...) uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos (p. 32).

Sendo um fenômeno contemporâneo, é distinto dos estudos históricos onde o foco de interesse é uma determinada evolução temporal, não significando que não possa haver uma busca por fatos passados para a compreensão do presente. Nele o pesquisador não procura um caso representativo com o objetivo de generalizar os resultados, mas, tendo construído resultados singulares de um determinado contexto em estudo, pode produzir proposições teóricas adequadas a outros contextos.

Buscando exemplificar com a utilização do meu caso específico, posso afirmar que o projeto político e pedagógico do PEFPS trouxe contribuições para o contexto da formação, mas não foi o responsável pelos resultados do programa. Tal projeto no contexto daquela turma, naquele momento específico e com suas múltiplas características, é que produziu o efeito que, considerando os dados obtidos, proporcionou uma outra inserção no contexto profissional

dos sujeitos investigados. Neste sentido, o autor acredita que o método de estudo de caso pode ser utilizado quando deliberadamente queremos *“lidar com condições contextuais acreditando que elas poderiam ser altamente pertinentes ao (...) fenômeno de estudo”* (YIN: 2005, p.32).

O mesmo autor enfatiza que, para os projetos de pesquisa desse tipo, são especialmente importantes cinco componentes:

- *as questões de estudo*, onde são apropriadas as do tipo “como” e “por que”, e que focalizem eventos contemporâneos;
- *as proposições*, que levam às definições teóricas e focalizam relevâncias para a coleta de dados;
- *as unidades de análise*, diretamente relacionadas à questão inicial de pesquisa;
- *a lógica que une os dados às proposições*;
- *os critérios para interpretar as constatações* que, juntamente com o componente anterior, devem indicar o que será feito após a coleta de dados e dependem da compreensão teórica do que está sendo estudado.

Direcionando tais componentes para esta pesquisa, minha questão de estudo foi ao encontro do indicado pelo autor na medida em que busquei compreender *como*, a partir da proposta do PEFPS, foi possível conseguir transformações no senso comum, fortalecido pelas práticas de escolarização e

de docência das professoras-alunas da turma e, *por que* elas aconteceram. Quanto às proposições, dados preliminares oriundos das “trajetórias” escritas pelas alunas já mostravam ter havido um movimento, ao longo do processo de formação, que permitiu novas compreensões dos conceitos de teoria e prática, e que essas novas compreensões permitiram uma ressignificação dos saberes docentes ao incorporarem outras formas de pensar e fazer a docência. Nesse contexto, a pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, já que representa uma situação de formação desejada e nem sempre encontrada, sendo pertinente um exercício intelectual que dê visibilidade e possibilidades de compreensão a essa situação de vida real.

Buscando novamente as definições de Yin, ele não reduz o estudo de caso a uma forma de coleta de dados, ou a uma característica do planejamento de pesquisa. Ele o considera uma estratégia de pesquisa abrangente, “*tratando da lógica do planejamento, das técnicas de coleta de dados e das abordagens específicas à análise dos mesmos*” (2005, p.33).

3.2- CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DE CONTEÚDOS

Mesmo reconhecendo o estudo de caso como estratégia abrangente, cerquei-me de princípios da análise de conteúdos à medida que fui projetando o processo de organização e interpretação dos dados.

Tendo como princípio que todas as mensagens emitidas pelas pessoas e expressas de diferentes formas, como textos escritos, falas, silêncios, entre outras, se referem às formas de pensar, sentir e perceber o mundo, e sempre dizem mais do que é possível aparentemente identificar, busco na análise de conteúdos alguns suportes para dar conta do que Yin (2005, cap. 2) enfatizou como sendo o momento de encontrar a lógica que une os dados às proposições e os critérios para interpretar as constatações, explicitados no item anterior como os dois últimos componentes .

Conforme Bauer & Gaskell (2002), para além das análises clássicas de conteúdo que enfatizam somente descrições numéricas de características do corpus de algum texto, é possível resgatar “tipos”, “qualidades” e “distinções” no texto analisado, evitando um formalismo estatístico em nome de uma busca mais qualitativa de dados. De um modo bastante objetivo, considero a análise de conteúdo como uma forma de analisar textos e, no caso específico, os textos são as “trajetórias” escritas pelas alunas ao final de sua graduação e o resultado da transcrição das entrevistas narrativas. Portanto, trabalhei com dois tipos de textos, sendo o primeiro resultante de um processo anterior à pesquisa e com a finalidade de problematizar e avaliar a formação acadêmica; e o segundo, construído no processo de pesquisa, com propósitos específicos a ela.

Existem diferentes estratégias e encaminhamentos para lidar com os dados de pesquisa na análise de conteúdo. Os autores citados anteriormente

trabalham na perspectiva de *índices e mapas de conhecimento*. Quanto à construção de índices, refere-se a uma busca de “sinais” relacionados a fenômenos que não estão diretamente evidenciados no texto, ou seja, um tema associado à intensidade com que ele aparece pode definir um índice. Segundo eles, o cuidado necessário refere-se à tendência de este tipo de análise focalizar frequências e, conseqüentemente, descuidar do que é raro ou do que está ausente. Neste caso, é possível estabelecer um referencial de codificação que visualize diferentes enfoques, evitando ignorar o que pode estar silenciado (ROSE: 2002). Também fazem um alerta em relação à possível falta de sequencialidade da linguagem e do texto com a categorização por frequência. Em algumas situações, o *quando* foi dito pode ser mais importante do que o *que* foi dito e *quantas vezes*.

No que se refere aos mapas de conhecimento, eles estão corporificados nos textos na medida em que as pessoas usam a linguagem para representar o conhecimento que possuem do mundo. Para construir esse conhecimento, a análise de conteúdo pode construir redes de unidades de análise, considerando os elementos que compõem tal conhecimento e suas relações. Neste tipo de codificação, é fundamental um trabalho de contextualização, pois julgar unidades de forma deslocada do todo pode trazer inúmeras inexatidões de interpretação.

Conforme Franco (2003, cap. 04), as unidades de análise dividem-se em unidades de registro e unidades de contexto. As primeiras podem se constituir

em diferentes tipos, como a palavra, o tema, o personagem ou o item, e incorporam o aspecto pessoal atribuído pelo sujeito acerca do significado de algo, envolvendo componentes racionais, ideológicos, afetivos e emocionais.

As unidades de contexto são a parte mais ampla do conteúdo analisado e fornecem o significado às unidades de registro. Podem ser obtidas a partir de dados que caracterizem os sujeitos, considerando suas inserções em grupos sociais diversos. Na análise de um tema, por exemplo, o significado de “educação escolar”, “competência”, “aprendizagem” ou “autonomia” devem, sempre, levar em conta e esclarecer, mediante a utilização das unidades de contexto, as contingências de produção das mensagens.

3.3- OS PASSOS DA CAMINHADA

Os primeiros passos da caminhada de pesquisa, do ponto de vista metodológico, consistiram na definição de uma aposta inicial sobre a forma de coleta e de tratamento dos dados – demarcada por aspectos do estudo de caso e da análise de conteúdos – e de uma primeira leitura dos sessenta e seis textos conhecidos como “trajetórias”, já caracterizados anteriormente. Essa primeira leitura, aliada ao trabalho docente que eu já havia realizado com a turma, permitiu a identificação de pré-unidades de análise, ou seja, elementos que se sobressaíam nos textos e que permitiram algumas indagações. O passo

seguinte foi uma segunda leitura do mesmo material a partir de duas perguntas orientadoras, ou seja:

- Quais as concepções de teoria e prática que circulam nos textos?
- Quais as contribuições do curso de formação para as práticas docentes, que estão explicitadas nos textos?

Com alguns dados que sinalizavam respostas, formulei um quadro inicial de análise (Apêndice 01) contendo partes selecionadas das "trajetórias" as quais explicitavam *conceitos de teoria e prática*, e referências às *contribuições para a prática docente* proporcionadas pelo curso de formação. Nele pude perceber e visualizar em que semestres e em que disciplinas havia uma maior manifestação da contribuição do curso na prática de sala de aula, a existência de diferentes concepções de teoria e prática, bem como um movimento de ressignificação de saberes docentes.

Esses dados iniciais encaminharam o próximo passo do processo de pesquisa, ou seja, a escolha dos sujeitos a serem entrevistados.

Quanto aos critérios para essa escolha, eles estão relacionados à minha leitura das "trajetórias" a partir das duas perguntas orientadoras e à construção do quadro inicial de análise. A pergunta sobre quais concepções de teoria e prática circulavam nos textos explicitou sujeitos que demonstraram uma percepção dicotômica dos conceitos (1), sujeitos que revelaram diferentes concepções no mesmo texto (2) e sujeitos que indicaram uma compreensão relacional dos conceitos (3). No que se refere à pergunta sobre quais

contribuições do curso de formação para as práticas docentes estão explicitadas nos textos, pude identificar tanto professores que manifestaram de forma enfática a contribuição do curso na prática docente (4), professores que fizeram referência a mudanças na prática sem enfatizar a contribuição do curso (5), quanto professores que não estabeleceram relações entre o curso e a atuação na sala de aula (6). Mesmo estando a maior quantidade de sujeitos localizados nos itens identificados pelos números três e quatro, selecionei um representante de cada, com a intenção de contemplar a diversidade já identificada.

No que se refere às entrevistas, tive como referência Jovchelovitch & Bauer (2002), que apresentam a idéia de entrevista narrativa, discutindo seus critérios de uso e modos de ação. Segundo os autores, ela é considerada uma forma de entrevista não-estruturada, de profundidade, e motivada por uma crítica do esquema pergunta-resposta onde o entrevistador, além de selecionar o tema e os tópicos, ordena as perguntas e as verbaliza com sua própria linguagem. O pressuposto é que a perspectiva do entrevistado seja mais adequadamente explicitada nas histórias onde ele esteja usando sua própria linguagem de forma espontânea na narração dos acontecimentos. Desta forma, a entrevista narrativa é considerada um esquema autogerador que:

(...)estrutura um processo semi-autônomo, ativado por uma situação pré-determinada. A narrativa é então eliciada na base de provocações específicas e, uma vez que o informante tenha

começado, o contar histórias irá sustentar o fluxo da narração, fundamentando-se em regras tácitas subjacentes. (JOVCHELOVITCH & BAUER: 2002, p.94)

Posteriormente, seguiu-se a fase de escuta e transcrição. Nela pude perceber que as ações de leitura, escrita e participação, naquele contexto específico, evidenciavam movimentos de aprendizagem e constituíam-se em unidades de análise.

Foi um momento denso o qual resultou na definição destas como categorias, um processo de abstração, ordenação e atribuição de sentido. Tal como indica Vala (1987):

(...) a categorização é uma tarefa que realizamos quotidianamente com vista a reduzir a complexidade do meio ambiente, estabilizá-lo, identificá-lo, ordená-lo ou atribuir-lhe sentido. A prática da análise de conteúdo baseia-se nessa elementar operação do nosso quotidiano e, tal como ela, visa *simplificar* para potenciar a apreensão e se possível a explicação (p.110).

Definidas essas unidades, parti para uma nova etapa de tratamento dos dados: a identificação, nas entrevistas, de todas as referências, características e atributos a elas associadas. Como complemento, a mesma identificação em dois textos das “trajetórias”, um representando integrantes do grupo de alunas que demonstraram uma compreensão relacional dos conceitos de teoria e

prática (03) e outro representando o grupo daquelas que enfatizaram a contribuição do curso na prática docente (04). A escolha de apenas estes dois grupos, no uso do texto das “trajetórias”, ocorreu em função de serem os mais representativos em termos quantitativos. Posteriormente, a construção de quadros de análise (Apêndices 02, 03 e 04) com a ocorrência de cada uma delas.

Buscando fazer uma retomada do capítulo, até aqui, minha pesquisa constituiu-se em um estudo de caso com a utilização de princípios da análise de conteúdos. Os dados foram os textos já existentes, chamados de “trajetórias”, e os textos produzidos para a pesquisa na forma de entrevistas narrativas.

Utilizei como unidades de análise iniciais elementos das “trajetórias” centrados nas manifestações sobre a teoria e a prática e sobre a relação entre as aprendizagens realizadas no curso e o cotidiano da sala de aula. Em decorrência, foram selecionadas as alunas a serem entrevistadas e definidas as unidades de análise, as quais considerei a escrita, a leitura e a participação presentes naquele contexto de formação.

3.4 - A SITUAÇÃO INVESTIGADA

O momento posterior à promulgação da LDBEN nº. 9.394-96, o de debates sobre suas disposições e o de movimentos para sua implementação, foi o contexto de surgimento do Curso de Pedagogia para professores em serviço foco deste texto. Surgiu na esteira de uma exigência legal que, conforme o artigo 87, parágrafo 03, responsabiliza o município por promover capacitação para todos os professores em exercício sem formação superior. Além disso, foi motivado pelas necessidades dos professores e professoras das redes de ensino que reivindicavam maior participação da universidade em seus processos de formação.

Realizou-se entre os anos de 1998 e 2006, período em que, conforme dados do INEP⁵, houve um crescimento de 10% no número de professores com formação de nível superior atendendo as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Foi organizado e desenvolvido em um modelo de parceria entre universidade e gestores municipais, tensionado pelas exigências das secretarias de educação que faziam parte do projeto e pelas inúmeras demandas da universidade a qual o programa era vinculado. Totalizou onze turmas em cinco localidades da região sul do estado do Rio Grande do Sul⁶, formando 851 docentes. O curso foi organizado em oito semestres e cada um

⁵ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagógicas. Censo dos profissionais do magistério, 2003.

⁶ Programa iniciado no ano de 1998 com quatro turmas no município de Pelotas, ampliando-se, posteriormente, para os municípios de Jaguarão, Arroio Grande, São Lourenço do sul e Canguçu, totalizando 11 turmas. As atividades foram encerradas no ano de 2006.

deles era composto de três disciplinas presenciais (Teoria e Prática Pedagógica, Fundamentos da Educação e Disciplina de Área Específica) e três disciplinas em serviço (Organização e Desenvolvimento de Pesquisa, Prática de Ensino Acompanhada e Sistematização de Leituras).

As disciplinas eram ministradas por docentes vinculados à Faculdade de Educação da universidade responsável pelo curso, havendo um tutor por turma que prestava serviços relacionados a questões burocráticas e administrativas.

Por ser voltado somente a professores no exercício da docência, fez parte, necessariamente, de um percurso formativo, e, nesse sentido, de um processo iniciado fora dele.

Conforme o projeto pedagógico do curso, a LDBEN acaba promovendo tais iniciativas de formação.

Além das demandas normais ocorrentes em função da expansão da rede escolar e da substituição de professores, a nova LDB vem pressionando os sistemas de ensino e as universidades para atender a determinação legal que exige, até 2006, professores graduados em todas as funções docentes do ensino básico. Essa imposição legal contribui, paradoxalmente, para enfrentar limites e problemas pedagógicos e de formação que são atribuídos às escolas públicas em geral, mas principalmente às do meio rural e dos municípios distantes das cidades universitárias. Efetivamente, uma grande parte dos professores precisará ir ao encontro dos cursos de licenciatura onde, de forma direta, poderemos discutir com eles os processos pedagógicos atuais, saber de suas práticas pedagógicas, dos problemas enfrentados, da natureza dos

problemas, das alternativas que vêm sendo buscadas para enfrentamento das situações problemáticas, das condições de trabalho, das características e das relações históricas que estão acontecendo em suas comunidades, etc.

A implantação justifica-se, ainda, de acordo com o projeto pedagógico do PEFPS:

a) pelo compromisso da FaE/UFPel com a educação básica, já revelado em diversos cursos de extensão e trabalhos de assessoria, tendo como base a compreensão da necessidade de garantir o direito de todos à educação; de contribuir para a qualificação do ensino fundamental e para a valorização do magistério;

b) pela necessidade de atender as constantes demandas das redes de ensino para que a UFPel ofereça oportunidade de formação e/ou aperfeiçoamento ao corpo docente das escolas da região;

c) pela necessidade de avançar e qualificar a proposta para formação de professores pesquisadores de sua realidade e capacitados para organizar suas escolas em consonância com os problemas de suas comunidades e com os parâmetros educacionais atuais.

Nesse contexto é que foram firmados os acordos de parceria entre a universidade e os municípios do seu entorno, tendo como meta proporcionar formação universitária para professores e professoras de séries iniciais de escolas públicas e privadas, a partir de uma proposta de formação orientada para as necessidades das comunidades escolares e para a pesquisa da prática

pedagógica como caminho de aprendizagem. Conforme o coordenador do programa,

Este mesmo espaço servirá, em contrapartida, para sistematizarmos, com eles, (os professores) o conhecimento efetivo que têm da realidade escolar e das comunidades regionais, discutir com eles as categorias implícita ou implicitamente utilizadas nas suas análises, mostrar o embasamento teórico desses referenciais, permitir-lhes acesso ao que, recentemente, vem sendo discutido e produzido em educação. Este curso, enfim, possibilitar-nos-á um processo conjunto de conceituação da realidade escolar da região sul do Rio Grande do Sul, com os recursos desenvolvidos por eles, em sua prática escolar, e por nós, em nossa prática universitária. (TAMBARA: 2006, p.137)

3.5 OS SUJEITOS DA PESQUISA: PRÁTICAS E CONTEXTO

A turma foco desse estudo, conforme já indicado anteriormente, foi composta por sessenta e quatro professoras e dois professores, residentes e docentes em São Lourenço do Sul, divididos entre as zonas rural e urbana, com exceção de duas alunas do município vizinho de Turuçu.

Buscando elementos que ajudem a compreender o contexto de vida, trabalho e formação desse grupo de sujeitos que se constituíram como turma entre os anos de 2002 a 2005, é importante salientar que partilhavam da mesma rede de ensino, conseqüentemente do mesmo gestor municipal e plano

de carreira docente. Além disso, excluindo as oito alunas regentes de classes multisseriadas, todas estavam acompanhadas de colegas de trabalho na sala de aula universitária.

Dando continuidade, exponho alguns dados do município referentes à caracterização do território, demografia, nível educacional, renda, habitação, vulnerabilidade e desenvolvimento humano.

Situado no sudeste rio-grandense, a uma distância de 164, 4 km da capital, Porto Alegre, e a 70 km de Pelotas, município sede da UFPel, o município possui uma área de 2028,3 km² e uma densidade demográfica de 21, 5 hab/ km². A história do município é marcada pela imigração alemã no Rio Grande do Sul do século XIX e predominantemente pomerana na localidade de São Lourenço. Atualmente, a cultura pomerana continua bastante valorizada nas escolas através do estudo das origens do município e do estímulo à preservação de danças típicas e hábitos alimentares, privilegiando o movimento de imigração e dando pouca ênfase à migração interna e às novas configurações socioculturais, principalmente da zona urbana.

Conforme o Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil⁷, no que se refere à demografia, possui uma população total de 43.691 habitantes, com taxa de urbanização de 53,70%. Conforme dados da estrutura etária, a

⁷ O Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil é um banco de dados eletrônico com informações socioeconômicas de todos os municípios brasileiros e unidades da federação. Baseado nos microdados dos censos de 1991 e 2000 do IBGE (Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística).

população de menos de 15 anos, que é a população-alvo atendida pelas escolas nas quais os alunos e alunas da turma trabalham, é de 10.552 habitantes, segundo dados referentes ao ano de 2000.

Observando dados do nível educacional da população jovem, entre os anos de 1991 e 2000, e na faixa etária de 7 a 14 anos, a taxa de analfabetismo caiu de 8,1 para 4,9 e o percentual de crianças frequentando a escola aumentou de 85,7 para 95,4 %. Já o percentual de crianças da mesma faixa etária com mais de um ano de atraso escolar diminuiu de 22,64% em 1991 para 14,11% em 2000. Esses dados indicam a existência de alguns investimentos na área educacional e de um aumento de condições favoráveis para o ensino e para a docência de modo geral. Ainda com dados centrados na área educacional, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), observado nos anos de 2005 e 2007, teve um acréscimo de 3,9 para 4,3 nos anos iniciais do Ensino Fundamental e de 4,2 para 4,3 nos anos finais.

A renda per capita média do município cresceu 20,52% e a pobreza, medida pela proporção de pessoas com renda domiciliar per capita inferior ao equivalente à metade do salário mínimo vigente em agosto de 2000, diminuiu 27,26%.

O acesso a serviços básicos como água encanada, energia elétrica e coleta de lixo em domicílios urbanos teve um acréscimo, bem como o acesso a bens de consumo. Quanto aos indicadores de vulnerabilidade familiar, o percentual de mulheres de 15 a 17 anos com filhos aumentou de 2,6% em

1991 para 7,7% no ano de 2000; já o número de crianças em famílias com renda inferior a $\frac{1}{2}$ salário mínimo diminuiu de 43,5% em 1991 para 40,1% em 2000.

No período de 1999 a 2000, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) cresceu 6,73%. A dimensão que mais contribuiu para o crescimento foi a educação, seguida pela longevidade. No ano de 2000, o IDH-M era de 0,777, permitindo ao município estar entre as regiões consideradas de médio desenvolvimento humano.

No que se refere a algumas características e práticas socioculturais dos membros da turma em estudo⁸, a grande parte concluiu o Ensino Fundamental e Médio nos anos 1980, em escolas públicas. Praticamente a metade da turma teve dificuldade de identificar o ano de ingresso no magistério e, conseqüentemente, o tempo preciso de docência, já que muitos iniciaram suas atividades no magistério de maneira informal. Mesmo assim, é possível constatar uma média de 15 anos de docência para o grupo.

Utilizando alguns percentuais significativos, é interessante ressaltar que a grande maioria vem de lares alfabetizados, sendo que 47% dos pais dos alunos e alunas possuem primário completo e 27%, primário incompleto. Quanto às mães, 32% possuem primário completo e 43%, primário incompleto.

Quanto ao estado civil, 75% dos alunos são casados e, no que se refere à escolarização dos cônjuges, 23% completaram as séries iniciais do Ensino

⁸ Conforme questionário respondido pelos discentes em 2002, ano de ingresso no curso.

Fundamental e 33% deixaram-nas incompletas. Já 26% não completaram as séries finais do Ensino Fundamental.

No que se refere às atividades profissionais da família, 19% dos cônjuges são motoristas, 19% são pequenos proprietários, 9% são comerciantes e 6% são caminhoneiros. Quanto aos pais dos alunos e alunas, 38% são agricultores e 20% comerciantes; 59% das mães identificam-se como do lar e 16% são comerciantes.

Quanto às práticas culturais do grupo, a maioria lê jornais e revistas semanalmente, dando preferência para assuntos relacionados à saúde, humor, moda, auto-ajuda, culinária e política. Informaram que leem obras literárias, bem como livros ou revistas técnico-científicas eventualmente. Grande parte da turma não frequenta teatro ou cinema e ouve rádio com frequência, dando preferência a noticiários e programas musicais de estilo romântico ou sertanejo. Assistem à televisão sempre, dando ênfase a telejornais e novelas. A maioria pratica atividade artesanal, como tricô, crochê e bordado. Quanto aos esportes, a metade da turma identifica-se como praticante, sendo que a ênfase recai sobre a caminhada. Grande parte da turma não tinha computador e nem acesso à internet, naquele ano informado, bem como nunca viajou para fora do Estado.

CAPÍTULO 04

ESCREVER, LER E PARTICIPAR: OS DISPOSITIVOS DA FORMAÇÃO

As protagonistas deste estudo são professoras no exercício da docência que passaram a integrar o ensino superior como discentes. Nessa condição, vivenciaram situações desafiadoras, as quais exigiram a realização de atividades que não faziam parte de seus cotidianos profissionais, ou estavam pouco presentes nestes. Refiro-me à leitura de textos produzidos no ambiente universitário, à elaboração de trabalhos escritos em uma linguagem e formato acadêmicos, à aproximação com outras formas de abordar temas pedagógicos e educacionais, bem como à necessidade de inserir-se criticamente nessas abordagens e expressá-las oralmente. Além disso, estabeleceram outras condições para a inserção nos grupos profissionais e de convívio entre os pares – disposições que tornaram a vivência no ensino superior ora instigante e estimulante, ora produtora de receios e dúvidas.

As situações mencionadas, contempladas nas unidades analisadas, não se restringiram a exigências acadêmicas e percorreram os espaços de trabalho, influenciando e sendo influenciadas por eles. Ao discutir formas de articulação entre formação e trabalho, Correia (2003), salienta:

Na realidade, da mesma forma que as potencialidades terapêuticas da situação analítica são, em grande parte, atribuíveis ao dispositivo e não à materialidade da intervenção discursiva do analista, também a formatividade de uma situação de formação

não depende exclusivamente do trabalho dos formadores, mas do funcionamento de um dispositivo que os transcende. O dispositivo não é apenas uma instância de mediação das relações formador/formando ou equipa de formadores/grupo de formandos, mas uma instância de auto-mediação: mediação do formando com o seu mundo subjetivo, mediador do grupo de formação com as suas subjetividades, mediador do grupo com um projecto de acção através do qual ele se exteriorizou. (p.35)

Dialogando com essa posição, considere as unidades analisadas – leitura, escrita e participação – como instâncias de mediação e automeiação; portanto, como dispositivos com capacidade de promover, conforme denomina o autor referido, a *formatividade da situação de formação*.

No material analisado, a ocorrência de referências aos dispositivos é encontrada tanto nas disciplinas presenciais, como nas não-presenciais.

As disciplinas não-presenciais, com a turma foco de investigação, foram organizadas considerando interesses e necessidades locais. Conforme o projeto pedagógico do curso, consistiram em:

1-Conceituação da trajetória do curso. Realizada no oitavo semestre, buscou propiciar às alunas organizar conceitualmente suas trajetórias antes e durante a realização do curso, permitindo que elas explicassem para si mesmas seus percursos durante os oito semestres da licenciatura. Além disso, que

avaliassem as interferências que vieram ocorrendo no fazer pedagógico. A disciplina era denominada pelas alunas e, também no texto, como “trajetórias”.

2-Sistematização de leituras. Foi um espaço, ao longo dos semestres do curso, para oportunizar uma maturidade intelectual mais consistente aos discentes, à medida que os colocava em diálogo sistemático e rigoroso com autores importantes para a conceituação da escola e da pedagogia.(SL)

3-Organização e Desenvolvimento de Pesquisa. Procurou sistematizar o estudo de metodologia da pesquisa e a execução de projetos de pesquisa, tornando-a parte do fazer pedagógico do professor. Importava que os alunos e alunas desenvolvessem inquirições mais ou menos abrangentes, mas que pudessem ser desenvolvidas de forma progressivamente mais complexas, privilegiando a conceituação das relações escolares internas e do seu entorno.(ODP)

4-Prática de ensino acompanhada. Pretendeu oportunizar aos discentes a elaboração de sínteses dos procedimentos didático-pedagógicos adotados durante seus processos de formação, sistematizando-os na forma de projetos de ensino ao longo do curso.(PEA)

As disciplinas presenciais, também conforme o projeto pedagógico, foram organizadas em três blocos de estudos:

5- Fundamentos da educação. Buscou ser o espaço para problematizar pedagogicamente as experiências de trabalho dos alunos e alunas a partir de contribuições da sociologia, filosofia, história, psicologia, ciência política e

antropologia. Teve como foco a realidade escolar e educacional em suas dimensões imediatas e mediatas. (FE)

6- Teoria e prática pedagógica. Partiu dos problemas práticos vivenciados no cotidiano escolar e trazidos para a sala de aula pelos alunos-professores. (TPP)

7- Metodologia e conteúdos das áreas específicas de conhecimento das séries iniciais. Discutiu áreas específicas de conhecimento voltadas para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Teve como preocupação não permitir que a especialização do conhecimento desenraizasse os sujeitos da totalidade da sociedade. (DE)

Além desses blocos, estava previsto no currículo presencial um espaço para congregar a diversidade de atividades e situações menos formais, às quais foi atribuída importância axial. Trata-se dos **Seminários de Acompanhamento, avaliação e definição prospectiva do processo curricular (Seminários de coordenação)**. Visavam identificar carências e dificuldades, promover discussões curriculares e novos encaminhamentos a partir de necessidades locais.

Considerando as propostas identificadas acima, os dispositivos de formação foram desenvolvidos com variações em cada uma delas.

Na *Conceituação da Trajetória do Curso* foram produzidos textos subdivididos em oito partes, referentes aos semestres do curso. Em cada um deles estão descrições formais das disciplinas acompanhadas de comentários

sobre o seu desenvolvimento e, ao final, uma avaliação do semestre. Nessas avaliações ficam explicitadas percepções e expectativas, experiências de aprendizagem, críticas, formas de entendimento, saberes docentes e alguns comentários sobre o próprio ato da escrita, da leitura e de novas formas de participação e suas consequências.

Em *Sistematização de Leituras* as alunas realizaram leituras de obras de referência no campo educacional e, posteriormente, escreveram suas interpretações e formas de entendimento, constituindo arquivos de escrita. Na proposta e dinâmica de *Organização e Desenvolvimento de Pesquisa* foram sendo construídos, ao longo do curso, memoriais individuais iniciados por uma pesquisa de si, nos dois primeiros semestres, nos quais as alunas escreveram suas memórias das primeiras experiências escolares e profissionais. Posteriormente, sobre os processos de estudo, investigação e intervenção em situações compreendidas como problemas ou desafios presentes no cotidiano escolar.

Prática de Ensino Acompanhada foi a oportunidade de elaboração de outro relato, chamado memorial da prática. Nesses memoriais foram definidas intenções semanais ou mensais de trabalho na escola, sendo feitas, posteriormente, discussões e avaliações dos encaminhamentos. Muitas dessas intenções foram transformadas em projetos de ensino coletivos.

O bloco de *Fundamentos da Educação* iniciou buscando compreender conceitos básicos trabalhados nas ciências humanas. Estes foram discutidos

ora partindo de situações concretas do cotidiano de trabalho, ora partindo do campo abstrato de estudo o que dificultava a compreensão e conceituação da realidade educacional. Posteriormente os alunos tiveram a oportunidade de conhecer alguns autores clássicos da pedagogia, ler suas obras e conhecer suas propostas pedagógicas. A partir do seminário de coordenação, foi introduzido um semestre que buscou traçar o percurso da educação dentro da História do Brasil, um estudo mais aprofundado de aspectos da obra de Paulo Freire e um semestre de estudos de processos de escolarização e principais correntes contemporâneas da sociologia da educação, fazendo uma retomada de conceitos trabalhados no primeiro semestre.

Em *Teoria e Prática Pedagógica* foi, inicialmente, lido e discutido o Livro Ofício de Mestre de Miguel Arroyo, que proporcionou a problematização de diferentes temas do cotidiano escolar. Posteriormente a ênfase recaiu em estudos sobre a construção social do currículo e seus processos de homogeneização. Também foram realizados estudos de psicologia da educação, políticas educacionais e gestão escolar, educação infantil e educação para portadores de necessidades especiais.

Metodologia e conteúdos das áreas específicas de conhecimento das séries iniciais abordou estudos sobre leitura e produção textual, depois sobre o ensino de matemática, alfabetização, educação física, estudos sociais, ciências e artes.

Na sequência, apresento e discuto as referências aos dispositivos presentes nos dados da pesquisa.

4.1- A ESCRITA NA FORMAÇÃO

Nos dados de pesquisa, a ocorrência de referências à escrita tem ênfase na abordagem das disciplinas não-presenciais. Nelas a escrita foi amplamente utilizada e, conseqüentemente, é a elas que, com maior frequência, os sujeitos se reportam quando sinalizam essa prática. Era uma exigência curricular e uma atividade sistemática, porém, sem um enquadramento excessivamente formal. Desse modo, a escrita constituiu-se em um pré-requisito para a existência e desenvolvimento das referidas disciplinas.

As propostas dessas disciplinas podem ser compreendidas dentro de um movimento no campo educacional, com ênfase a partir dos anos 1990 no Brasil, o qual compreende que os professores constroem sua vida profissional a partir de múltiplas referências. A formação ultrapassa a fronteira do acadêmico, incluindo a história familiar, as experiências de escolarização e de trabalho, a inserção na cultura local, dentre outras. Nessa perspectiva,

investigar e narrar dimensões da própria vida e sua interface com experiências de trabalho constitui-se em um investimento de formação que enfatiza o papel do sujeito no processo. São reconstruções do vivido que presentificam representações da realidade e possibilitam o surgimento de novos significados e outros parâmetros para a inserção e a compreensão da própria prática profissional.

Diferentemente, nas disciplinas presenciais a escrita não foi utilizada como recurso central, e sim como uma prática entre outras. Estava representada em anotações privadas e em alguns trabalhos de sistematização de conteúdos.

Ao questionar-se sobre qual escrita tem o potencial de construir conhecimentos e transmiti-los, Cifali (1996) argumenta que a escrita narrativa pode ser um espaço de teorização das práticas, um modo de compreender as situações cotidianas. A autora pondera que a narrativa, estando próxima da ficção, do poético e da imaginação, se distancia da mentalidade científica convencional e incita um outro tratamento diferente do que é considerado pertencente ao mundo da ciência. Ela não é apenas uma soma de informações ou descrições de algo exterior ao sujeito.

Estabelecendo uma relação dessa compreensão com a atuação profissional, a autora afirma que a narrativa perde seu valor se o sujeito não assume sua subjetividade e nega a importância do afeto em sua profissão. Essas duas condições associam a escrita narrativa à exposição do eu e à

postura de assumir a autoria da ação. Escrever sobre a prática profissional e sobre processos de formação implica aceitar dificuldades, desinteresses e resistências, envolver-se plenamente, dar sentido às ações e nomear os acontecimentos. Fazer associações, descobrir continuidades, delimitar e perceber o aparentemente banal.

Além disso, enfatiza que esse exercício seleciona, estabelece uma versão da história e oferece inteligibilidade para uma determinada situação. Proporciona um benefício de ordem cognitiva e uma capacidade de reflexão a qual pode estruturar o eu profissional e o eu pessoal.

Nesse sentido, há um potencial de aprendizagem na escrita através do armazenamento, da difusão e socialização de informações e do estímulo à reflexão que a permeia. A escrita narrativa funciona como uma forma de organizar o pensamento, identificar e problematizar o conhecimento, reconstruir as experiências e, conseqüentemente, proporcionar novas práticas.

Explicitando as referências à escrita nos dados da pesquisa, é possível percebê-las como caminho de teorização das práticas, no sentido atribuído por Cifali (1996).

A aluna representante do grupo 01, Ana, refere-se à escrita quando fala da elaboração do memorial individual. Afirmou ela: *“Adorei fazer. Material riquíssimo, coisas que a gente nunca pergunta. (...) Apliquei na minha turma e eles adoraram fazer.”*

Ao comentar seu envolvimento na elaboração do memorial da prática, argumentou: *“Foi muito cansativo fazer, não me agradou.”* Pareceu não identificar o registro escrito de intenções de trabalho e a consequente reflexão do realizado como algo pertencente à atividade profissional. Tratou-o como uma exigência curricular do curso, sem implicações na formação e revelou não ter por hábito fazer planejamentos por escrito. Ao referir-se ao ensino de matemática e aos planos de aula que os professores com os quais tem contato realizam, associou a escrita com o fazer pedagógico mais tradicional. Exemplificou falando de problemas matemáticos escritos, os quais os alunos e alunas copiam e resolvem em seus cadernos, contrapondo com uma proposta de supermercado em sala de aula para compras e vendas fictícias, na qual os alunos aprendem cálculos sem o uso do lápis e do papel e, segundo ela, com mais liberdade e criatividade.

Comentando a disciplina de Sistematização de Leituras, declarou: *“Ler o autor e escrever, acho muito válido. Ajudou-me para esclarecer.”* Também fez alusão ao potencial de melhorar o vocabulário, que a ação de leitura e posterior escrita possui.

Lembrou de um projeto de ensino e pesquisa, realizado no âmbito de uma disciplina não-presencial, sobre um aluno com dificuldades de aprendizagem: *“Às vezes olhamos para o aluno e não analisamos, só aplicamos uma prova e pronto”*. Nesse caso, compreende o registro escrito como parte integrante do processo de investigação e intervenção.

A aluna representante do grupo 02, Eva, ao escrever sua “trajetória”, manifestou que a obrigatoriedade curricular de tal escrita produziu medo: de não lembrar, da responsabilidade do registro, da exposição de suas opiniões.

Lembro que quando surgiu de fazer a trajetória todo mundo entrou em loucura e eu também. Eu pensava: agora não vou lembrar! Depois, foi tão bom aquilo, veio, foi indo e quando vi já estava lá no final e não foi assim tão ruim, foi bem importante e válido porque relembrei colocando tudo ali no papel, por semestre.

Quanto à escrita do memorial individual, disse que significou retornar a experiências vividas anteriormente, lembrar e resgatar o passado. Enfatizou que foi um processo bastante prazeroso. Ao comentar a escrita do memorial da prática declarou:

Os cadernos achei muito válido, muito importante. O da prática mesmo, bem legal porque a gente aplicava ali e chegava em casa – eu pelo menos fazia assim – e fazia a reflexão, via o que deu certo o que não deu, onde podia melhorar. Eu aprendi e faço até hoje a reflexão. Como foi válido. Uma coisa que ficou em mim. Essa reflexão eu faço sempre.

Revelou que não tinha o hábito de realizar registros reflexivos no âmbito profissional e que hoje já os incorporou em sua prática docente. Acrescentou

que, no seu cotidiano, costuma escrever para *“não perder as ideias”* e para organizar-se. Na disciplina não-presencial de Sistematização de Leituras, ao escrever sobre o livro *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire, indicou que se aproximou e começou a gostar do autor, já que antes o conhecia de modo mais superficial, o qual não permitia dimensionar sua importância pedagógica. Ao longo de sua entrevista, associou suas aprendizagens no decorrer do curso às atividades de leitura, escrita e apresentação oral de trabalhos. O único comentário à escrita nas disciplinas presenciais referiu-se a anotações de sala de aula. Indicou que a ação de anotar caracteriza os alunos que estão envolvidos e interessados no processo de formação e, além disso, comentou sobre o uso da escrita como auxiliar da memória. *“Ela ensinou para nós e agora eu já não lembro...parei de exercitar e esqueci, mas tenho tudo anotado no meu caderno.”*

A aluna representante do grupo 03, Ida, em sua entrevista, lembrou da escrita do primeiro trabalho acadêmico no curso. Falou da sensação de insegurança e percepção de pouca compreensão do conteúdo sobre o qual deveria desenvolver a escrita. Ao comentar o fato, enfatizou o quanto aprendeu ao longo da formação, já que em trabalhos posteriores sua postura diante das exigências curriculares demonstrava mais segurança e autoconfiança. Sobre a escrita das *“trajetórias”*, afirmou: *“As escritas foram maravilhosas! Tínhamos muita resistência no início, eu mesma pensava que não ia lembrar e não ia conseguir, mas como foi gostoso”*. Além disso, referiu-se à extensão da escrita

relacionada ao envolvimento pessoal. *“Sobre algumas disciplinas eu escrevi mais. Escrevi mais porque eu gostei mais, me marcaram mais”*. Lembrando a escrita do memorial da prática, enfatizou como gostou de registrar as intenções pedagógicas e, posteriormente, avaliá-las. Sobre o memorial individual declarou: *“A experiência foi tão boa que acabamos fazendo aqui na escola com os nossos alunos”*. Referindo-se ao coletivo de docentes da pequena escola em que lecionava, ressaltou como fator mobilizador a percepção de que a escrita da própria história em um memorial estimula um outro olhar para os estudos na área. Como identificavam que os alunos tinham dificuldade de se envolverem com a disciplina de História, usaram como estratégia a escrita memorial para resgate da história pessoal. Sobre a proposta de elaboração de uma investigação sobre um tema relacionado ao cotidiano profissional, recordou: *“Pesquisei alunos com dificuldades de aprendizagem e montamos um projeto de ensino aqui na escola. Escrevi sobre isso.”* Salientou que a escrita pode ser apenas uma cópia ou uma descrição formal e que o processo de formação rompeu com essa perspectiva. A escrita proporcionava reflexões e estava associada à leitura e à socialização entre os pares.

Outra aluna do grupo 03, Jane, no texto da “trajetória”, informou sobre a prática da escrita ao longo da formação acadêmica. Ao tratar da elaboração de um trabalho escrito no início do curso, escreveu: *“Temos a prática docente, porém, temos dificuldade de registrar o que fundamenta a nossa docência”*. Direcionando o texto para um estudo realizado no sétimo semestre sobre

instrumentos de avaliação, ponderou: *“A reflexão e o registro do pensamento envolvem educador e educando. Cada um no seu espaço diferenciado, pensa, escreve a prática e faz a teoria, onde o registro da reflexão, concretização do pensamento, é seu principal instrumento(...).”* Sobre as disciplinas não presenciais:

Enfim, o que mais me marcou durante os semestres e que pratico na minha docência é o ato de registrar. (...) Pois desde então eu registro a minha história profissional e pessoal. (...) Pois acredito que com o registro os meus filhos e netos poderão continuar a registrar a história.(...) Com certeza que o estudo e escritas que realizamos nos cadernos dos memoriais vão nos acompanhar como história viva em nossas vidas.

A aluna entrevistada representante do grupo 04, Lia, ao referir-se à escrita, também centra-se nas disciplinas não-presenciais. Enfatizou que sempre gostou muito de escrever, não atribuindo ao curso a responsabilidade por instituir esse hábito em sua vida. Porém, o curso propiciou escritas prazerosas e reflexivas, principalmente no memorial individual. *“A gente fez uma viagem desde lá da infância. A gente teve que parar para pensar”*. Em outro momento, comentou: *“A escrita das trajetórias pareceu muito complicada no início, mas depois, como foi bom! A gente foi se familiarizando, revendo, lembrando, registrando... É mais uma forma de fazer reflexões. Nem foi tão*

complicado.” Sobre a escrita do memorial da prática, indicou a importância dessa escrita para os processos de observar, acompanhar e analisar a prática pedagógica. Associou o registro de intenções pedagógicas, desenvolvimento e posterior avaliação como uma possibilidade de fazer do exercício docente uma prática de pesquisa. Referiu-se a uma conversa recente com outra professora de sua escola, sobre a importância de ter um registro sistemático de cada aluno desde o início do ano letivo. Avaliaram como uma boa forma de acompanhar o desenvolvimento escolar e desenvolver estratégias de intervenção com vistas à aprendizagem.

Outra aluna do grupo 4, Rute, no texto de sua “trajetória”, avalia o registro semanal do memorial da prática referindo-se à escrita e ao seu potencial de produzir reflexões:

O fato de estar fazendo um registro semanal das atividades e avaliar os resultados, fez com que eu refletisse diariamente sobre a minha prática. Refletindo sobre a prática e as aprendizagens dos alunos, pude compreender e interferir em seus processo de aprendizagem. Isso só foi possível quando consegui dialogar comigo mesma [...] O resultado de todo esse processo foi uma prática pensada e repensada.

Em relação à elaboração do memorial individual, comentou a necessidade de realizar levantamento de dados para viabilizar a escrita.

Considerou o momento da escrita como possibilitador de reflexões e de compreensões sobre as relações entre trajetória profissional, prática pedagógica e contexto sociopolítico. Escreveu ela:

No momento em que eu realizava a minha escrita, parei para refletir sobre a minha trajetória como professora e a relação entre a minha prática pedagógica , o momento que o pais e a minha comunidade viveu em cada um destes períodos e em como me comportei, como agi perante eles [...].

A aluna representante do grupo 05, Bia, referiu-se à escrita ao lembrar das disciplinas não-presenciais. Fez alusão ao ato de registrar por escrito o planejamento pedagógico, comentando sobre uma turma com a qual fez um trabalho inovador e de sucesso. Salientou que o trabalho foi *“independente do papel, de planos de estudo”*. Pareceu associar o planejamento escrito ao trabalho pedagógico mais convencional e de menos resultados. Fazendo referência à mesma turma citada acima, revelou que valorizava a escrita dos alunos. *“Era uma turma com graves problemas, não tinham os pré-requisitos (...). Comigo eles tinham que botar no papel o que sabiam”*. Contou que, no ano letivo anterior, fizeram muitas atividades escolares fora da sala de aula e com pouco registro, e que no ano letivo sob sua responsabilidade fez o oposto. Pareceu considerar que houve aprendizagens, porém, a ausência do registro inibiu a sistematização do aprendido, bem como sua ampliação.

Ao realizar um comentário referente à escrita reflexiva de intenções de trabalho no memorial da prática, manifestou:

Aquilo ali para refletir a própria prática foi muito bom! Antes eu não tinha esse costume, agora também não tenho, mas hoje eu sei como fazer uma reflexão sobre o meu trabalho e antes eu não sabia. Eu nunca parava para pensar... e escrevendo melhor ainda, porque aí tu podes formatar o teu pensamento, é diferente.

Quanto à escrita na disciplina de Sistematização de Leituras, declarou: *“Foi chato ler um teórico e ter que escrever, fazer resumo. Eu achei cansativo”*. Acrescentou que o aspecto positivo foi a posterior socialização da leitura e da escrita com os colegas. Considerou a escrita, nesse caso, como uma exigência curricular, sem acréscimos para a leitura. Posteriormente, ao comentar uma atividade de pesquisa realizada no âmbito da disciplina de Organização e Desenvolvimento de Pesquisa, não percebeu a escrita elaborada naquela situação como um componente reflexivo, mas como o registro burocrático de uma outra exigência curricular.

A aluna representante do grupo 06, Ema, afirmou: *“Gosto de escrever, gosto de colocar [no papel] o que faço, as minhas coisas. Não foi nada difícil, eu pegava e já ia fazendo [a escrita]”*. A afirmação refere-se às atividades das disciplinas não-presenciais e, no contexto de sua fala, indicou que o curso não introduziu e nem alterou a prática da escrita. Continuou dizendo:

Cada vez que eu escrevia, via o que estava fazendo e o que podia melhorar. A escrita sempre serviu para essa parte aí. (...) Eu sou uma professora que faz diário. Relato tudo, boto passo por passo e, então, já estou acostumada. Faço porque quero e acho que todo professor deveria fazer, deveria ir com seu plano direitinho.

Fazendo um cruzamento da entrevista com seu texto da “trajetória”, é possível perceber que sua escrita não se pauta pela reflexão, mas sim pela descrição. Porém, como afirma que *“cada vez que eu escrevia, via o que estava fazendo e o que podia melhorar. A escrita sempre serviu para essa parte aí”*, penso que, apesar da escrita não conter reflexões, ela pode proporcioná-las, mesmo que não estejam expressas no texto.

Vancrayenest (1990), ao comentar sobre grupos de investigadores na França e na Espanha que trabalham com escrita descritiva das práticas ressalta que todos constatam a formação inicial e a formação continuada como bastante abstratas e teóricas. Nesse contexto, o uso de diários de análise é proposto como um recurso formativo para partir das preocupações concretas dos professores, alargando compreensões e estabelecendo relações entre os conteúdos e o exercício profissional. Na mesma sintonia, em nosso país verificam-se alunos de licenciatura e docentes manifestando a percepção de distanciamento excessivo entre estudos teóricos e cotidiano profissional, provocando pesquisadores a debruçarem-se sobre o tema (SAVIANI: 2007;

BENINCA & CAIMI: 2002). No caso investigado, as atividades não presenciais, necessárias para totalizar a carga horária e viabilizar o ingresso e a permanência de professores em exercício da docência e com pouco tempo disponível, tinham a prática como ponto de partida do trabalho de formação e a intenção de incorporar as experiências de vida e trabalho no contexto curricular. No texto do projeto do curso é possível ver esse encaminhamento:

A heterogeneidade do grupo de alunos, por sua vez, possibilitará que diversas práticas (as várias trajetórias) sejam analisadas, criticadas, incorporadas, sendo assim alçadas ao nível da práxis, entendida no sentido de recuperação da unidade entre sujeito e objeto, processo e produto. Em contraposição à lógica da fragmentação e individualidade do conhecimento que tem norteado a organização tradicional dos currículos, contrapomos a lógica da complexidade crescente [...], dos múltiplos e variados percursos [...], da articulação e da construção coletiva, incorporando a totalidade da cultura como conteúdos a serem trabalhados/recriados no decorrer do curso. (p.3)

A autora, ao referir-se aos diários como recurso formativo, chama a atenção para o fato de que fazem parte de um processo de autoformação, partem do pensamento do professor, supõem a implicação pessoal e estimulam a autoria, desde que situados em um contexto curricular, voltados

para a socialização e, conseqüentemente, desencadeadores de novas reflexões.

No processo analisado, a escrita teve relevância como recurso formativo. Foram escritas diversificadas que narraram momentos de histórias de vida, diálogos com a literatura acadêmica e projetos de pesquisa e ensino ao longo dos oito semestres da licenciatura. Todas com potencial de alargar compreensões a partir do estabelecimento de relações entre o exercício profissional e o programa de formação.

Zabalza (2004, cap. 2), ao desenvolver a idéia de que o diário é um documento de expressão pessoal do professor, argumenta sobre o seu sentido no contexto das pesquisas que desenvolve, bem como no âmbito das investigações de outros pesquisadores. Nesse diálogo, surgem afirmações relevantes para a compreensão do papel da escrita no contexto desta pesquisa. Dentre elas estão:

- os professores, ao irem escrevendo suas ações, motivações e idéias, vão percebendo a riqueza intrínseca da escrita, com seu potencial reflexivo e repercussões pessoais;
- o processo de escrever recria uma determinada experiência que havia sido representada originariamente de outra forma, possibilitando novas compreensões e aprendizagens;

- a escrita proporciona ao escritor informações sobre ele mesmo e sobre o que está sendo escrito, explicitando o desenvolvimento de seus pensamentos e sentimentos;

_ todo o sujeito que escreve manipula os símbolos que utiliza e, nesse sentido, não há uma escrita inconsciente;

_ a escrita e a reflexão são inerentes. Ao escrever há um distanciamento que permite tomar as experiências sob outra perspectiva.

Nesse sentido, a escrita parece ter um potencial formador – que pode ser acionado ou não – para a melhoria da prática e para o desenvolvimento profissional docente. Pelos dados é possível ver:

1- A experiência com a escrita influenciando a prática docente: começaram a ampliar a solicitação de registros aos alunos e a prática do registro em situações de trabalho.

2- Momentos das histórias de vida sendo ressignificados: apenas duas alunas entrevistadas não fizeram referência direta à escrita do memorial individual; as demais revelaram ter sido uma escrita com consequências que ultrapassaram o âmbito profissional, pois possibilitaram o estabelecimento de conexões entre o pessoal e o social, ao fazerem o resgate de situações do passado relacionadas com a escolha profissional. Importante observar que duas alunas fizeram o mesmo exercício com seus alunos. Uma como iniciativa de caráter individual e indicando ser pelo motivo do próprio prazer, sem estar incluída dentro de um projeto de formação; a outra indicando ser uma decisão coletiva,

tendo como fator mobilizador a percepção de que, ao escreverem a própria história nos memoriais, começaram a gostar mais de estudos na área de História. Como identificavam que os alunos também manifestavam não gostar da disciplina de História, usaram como estratégia a escrita da história pessoal.

3- Uma importância diferenciada para a prática da escrita pelos alunos em sala de aula, para a escrita no trabalho docente e para a escrita na formação: duas alunas expressam a não-utilização da escrita em situações de trabalho em que ela costuma ser prevista e até mesmo indicada. Ana explicitou que não costuma fazer planejamento escrito e não gostou de registrar intenções de trabalho. Bia gostou de registrar tais intenções e revela que o processo produziu reflexões, porém, não sentiu necessidade de incorporar a prática ao seu trabalho. Ao comentar uma experiência de sucesso, indica que não houve planejamento escrito. Ambas parecem associar o registro de planos de aula a uma atitude docente de pouca flexibilidade e interação com os anseios e necessidades das crianças. Em relação à proposta de atividade curricular de Sistematização de Leituras, a primeira considerou que a escrita auxiliou a compreensão do texto lido, a qual foi parte integrante do processo de investigação e intervenção em Organização e Desenvolvimento de Pesquisa. Porém, as atividades do curso eram percebidas um tanto dissociadas das de trabalho. Já a segunda não identificou nem a escrita de Sistematização de Leituras como elemento de aprendizagem, nem o registro da atividade de investigação. Mesmo assim, percebeu a escrita como fundamental na

escolarização dos alunos, diferentemente da aluna Ana que, em relação ao ensino de matemática, associou a escrita com a aprendizagem pouco significativa.

As situações evidenciadas por essas duas alunas mostram que a exigência da escrita para as crianças ora é entendida como um formalismo que impede experimentações mais abrangentes, ora é vista como necessidade de acesso e incorporação ao mundo letrado. A escrita no cotidiano de trabalho foi associada apenas a um modelo tecnicista de elaboração formal de planos de aula, e a escrita na formação foi vivenciada como uma prática que produz compreensões de processos e autorias. Provavelmente, como consequência de seu uso inadequado nas experiências de escolarização e de formação anteriores, ela não foi compreendida por todos os sujeitos como dispositivo de formação permanente e abrangente, apesar de todos terem reconhecido seu papel na formação.

4- A escrita estimulando a prática investigativa: Eva ponderou que, ao escrever sobre uma obra de Paulo Freire, aproximou-se do autor de modo mais denso. A aluna Lia indicou a importância da escrita para os processos de observar, acompanhar e analisar a prática pedagógica; associou o registro de intenções pedagógicas, desenvolvimento e posterior avaliação com uma possibilidade de fazer do exercício docente uma prática de pesquisa; além disso, considerou o registro sistemático de cada aluno como uma boa forma de acompanhar o desenvolvimento escolar e desenvolver estratégias de intervenção com vistas à

aprendizagem. Outra aluna do grupo 04, Rute, no texto de sua “trajetória”, referiu-se à escrita e ao seu potencial de produzir reflexões e intervir nos processos de aprendizagem: “[...] Isso só foi possível quando consegui dialogar comigo mesma [...] O resultado de todo esse processo foi uma prática pensada e repensada”.

5- A escrita com potencial de organizar e sistematizar o trabalho docente: a aluna Ida contou que a elaboração de um projeto de pesquisa e ensino rompeu com a perspectiva da escrita formal e abriu a possibilidade de a escrita reflexiva e colaboradora influenciar a tomada de decisões. Para a aluna Ana, a escrita esclareceu e para Eva, mostrou as instabilidades da prática além de ser um reservatório de idéias e coisas aprendidas.

O processo de formação analisado foi um processo intenso e de grande esforço pessoal. Os sujeitos investigados não demonstraram dificuldades e resistências relacionadas à escrita e, de modo geral, sentiram-se à vontade com o fato de terem que escrever. Somente expuseram alguns receios em função do pouco tempo disponível para as atividades acadêmicas, expressos nas entrevistas, e dúvidas quanto à capacidade de recordar situações para a construção das “trajetórias”.

A reflexão proporcionada pela escrita permitiu uma ressignificação de conhecimentos teóricos, bem como de saberes e práticas docentes, já que a experiência e a prática educativa puderam ser recriadas em um outro nível de abstração. O conhecimento, muitas vezes tido como tácito, materializou-se

através do código escrito, ampliando compreensões, possibilidades de autoria e de atitudes e competências investigativas.

Em um diálogo entre Gadotti, Freire e Guimarães (1986), sobre o desequilíbrio entre competências de leitura e escrita, os autores afirmam que essa condição mantém a discriminação entre autores e leitores, na qual só alguns têm acesso ao desenvolvimento pleno da escrita. Nesse contexto, a educação crítica baseia-se em ambas para que o movimento dinâmico entre palavra e mundo seja apreendido e registrado pelos sujeitos. *“O próprio ato de escrever é uma forma de operação do conhecimento, sistemática e disciplinada”.* (p.114)

Os sujeitos da pesquisa são pessoas inseridas no mundo letrado, com exigências profissionais de exercício da escrita e com a tarefa de ensiná-la e estimulá-la. Com o curso, desenvolveram escritas mais reflexivas, promotoras de autonomia intelectual e que ultrapassaram a exigência curricular. Esse processo foi, com intensidade singular em cada sujeito, incorporado na prática profissional para apreensão e registro do movimento dinâmico entre palavra e mundo.

4.2 A LEITURA NA FORMAÇÃO

A leitura foi frequente e significativa ao longo do curso. As referências a ela nos dados de pesquisa justificam a afirmativa e indicam possibilidades formativas associadas à sua prática, bem como algumas fragilidades.

Busco compreendê-la de um modo mais amplo do que a prática de ler resultante da aprendizagem do sistema de escrita, trato-a como uma prática que possibilita uma inserção mais qualificada no mundo social e do trabalho. Além disso, penso na leitura que os alunos e alunas aprenderam a fazer – em seus cotidianos de vida e trabalho – do espaço, das histórias de vida, das relações sociais e familiares, dentre outros, que se traduzem em uma compreensão do mundo *“nas mais variadas dimensões de sua prática, na prática social de que fazem parte”* (FREIRE: 2006, p.86).

Os sujeitos da pesquisa compõem um grupo que domina as habilidades básicas de leitura e de escrita para a participação em práticas sociais e profissionais letradas. Mesmo assim, manifestaram a existência de carências ao longo da formação no Ensino Básico, enunciadas, principalmente, no pouco estímulo recebido para a leitura significativa, e na ocorrência de uma dificuldade inicial de apropriação, compreensão conceitual e de aspectos do vocabulário presentes na literatura acadêmica. Expressaram falta de tempo para se dedicarem à leitura e percepção da necessidade de melhores condições formativas e materiais para estimulá-la em seus alunos - na qual está embutida a valorização da mesma.

Uma aluna entrevistada, ao fazer uma distinção entre a sua experiência de leitura no Ensino Básico e no Ensino Superior e a de seus colegas, ponderou: *“Nosso ensino foi muito fraco, então o professor [do PEFPS] tinha que ter mais paciência com a gente. Antes era só ler o texto e responder umas perguntinhas de interpretação”*. (aluna Ana). Outra, referindo-se às dificuldades de ser aluna trabalhadora e ao seu atual projeto de ler o que não foi possível durante o curso, disse:

Tinham textos que a gente deveria ter lido e não leu [...] por falta de tempo [...]. Hoje eu pego minhas coisas da faculdade e leio [...]. Essa foi a única coisa ruim. Tenho pena de não ter lido mais, não ter aproveitado mais. (aluna Ida)

Interessante observar que, mesmo naquelas disciplinas as quais, durante o curso, os alunos e alunas avaliaram como de pouca contribuição para a docência, a crítica nunca recaiu sobre os textos a serem lidos ou sobre as exigências de leitura. A prática da leitura nunca foi questionada; ao contrário, ela foi percebida como algo que informa, amplia compreensões de mundo e proporciona reflexões. Os trechos das entrevistas, citados abaixo, demonstram essa afirmação.

Ana manifestou: *“Ler os autores achei muito válido, me ajudou bastante para esclarecer”*. Por sua vez e expressando um processo de conflito e mudança de opinião no diálogo com diferentes autores, Eva afirmou:

[...] lendo os autores, fazendo os trabalhos, eu refletia muito em casa. No início eu ficava tão incomodada, tão angustiada, um monte de coisa que eu vi e que na prática não é, ou tu leste lá e não é... Mas depois tu vais ver mesmo, vais analisar e é aquilo. O Rousseau...Eu adorei.

A aluna Lia, na mesma direção das anteriores, explicita em sua entrevista a contribuição e a importância de conhecer autores e suas ideias, através da leitura.

[...] os autores com os quais a gente entrou em contato, isso foi uma coisa fantástica. Eu me formei cedo no magistério e não tive esse contato, nem sabia desses autores e isso me fez refletir bastante. Mudei a maneira de fazer algumas coisas. Hoje meu mundo é mais aberto. Eu parei para pensar. [...] Mesmo que não fossem todos os textos e autores, mas contribuíram muito para a gente parar, pensar e entender o que antes a gente não entendia.

Além disso, associa a leitura aos processos de mudança na prática docente.

Marcou-me muito aquele livro Pedagogia da Autonomia. Eu parei mais para pensar: será que eu estou sendo útil para meus alunos? No geral eu mudei muito. [...] Gostei muito de ler Maria Montessori e

fizemos algumas coisas na escola a partir das leituras. [...] Agora eu faço biblioteca em sala de aula, leio para as crianças, faço a hora do conto aqui na escola.

Na escrita da “trajetória”, Rute manifestou que *“a partir da leitura do livro Ofício de Mestre do Miguel Arroyo, fomos remetidos a fazer uma profunda reflexão sobre a nossa prática. [...] Aprendi a ler, ver e entender as entrelinhas da história”*.

Já a aluna Ema, representante do pequeno grupo 6 – alunos que não estabeleceram relações entre o curso e a atuação na sala de aula – também identificou contribuições da leitura, mas fez uma distinção entre sua vida pessoal e profissional. Disse ela: *“Eu cresci pessoalmente por ter estudado os jesuítas, a história da educação, etc. Mas na minha prática realmente não mudou nada.”*

Segundo Freire (1989):

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (p.09)

As alunas, ao se familiarizarem com as leituras realizadas e as associarem com a ampliação de suas compreensões sobre as situações que as cercam, não somente compreenderam os contextos em que os textos foram escritos, mas também estabeleceram relações entre estes e seus contextos de vida mais amplos. Mesmo a aluna Ema, que parece considerar sua prática docente bastante adequada e, portanto, sem necessidade de ser alterada, reconhece crescimento pessoal. Se pensarmos, como já nos alertou Nóvoa (1992), que a pessoa do professor está imbricada em sua atividade profissional, sua prática deve ter sentido alguma influência de suas aprendizagens pessoais, mesmo que não as tenha redimensionado reflexivamente.

Nas referências feitas à leitura, também estava presente um vínculo com as ações pedagógicas do cotidiano profissional e a descoberta de que algumas escolhas e práticas da docência têm origem nos autores que estavam sendo lidos e estudados, ou seja, uma possibilidade de “encontrar” os autores na prática. *“Os autores achei bárbaro, coisas que a gente fazia e não sabia que se embasavam neles e que, algum dia muito no passado, isso existiu, aconteceu e a gente acabava fazendo sem saber”* (aluna Eva). Na mesma direção, outras alunas manifestaram-se:

Na disciplina de TPP [Teoria e Prática Pedagógica] começamos a estudar as teorias da aprendizagem [...] me identifiquei com a teoria de Vygotsky e optei por realizar estudos [na disciplina de

Sistematização de Leituras] sobre o mesmo. [...] Durante as leituras pude perceber o quanto eu estava praticando a teoria de Vygotsky mesmo sem saber. Para mim a leitura fortaleceu minhas convicções construídas na prática e a autonomia no meu trabalho [...]. (aluna Rute)

Tem algumas situações em que nós estamos no cotidiano da escola, lá no pátio, olhando os alunos e a gente lembra dos autores. Aí eu digo para a minha colega: Olha, isso tem a ver com aquele autor que nós lemos. (aluna Eva)

Outra característica associada à leitura é a capacidade de esta proporcionar um acúmulo de saberes com potencial de gerar uma nova leitura, estabelecer outras relações ou, ainda, ter as compreensões entendidas e fortalecidas pela leitura anterior. *“Eu sempre assinei aquela revista, mas eu lia e não sabia quem era Vygotsky, Wallon... Agora tu lê qualquer coisa e sabe do que se trata”.* (aluna Ida). Ou ainda: *“Eu acho fantástico quando, agora, a gente vai ler um livro, uma revista ou vai a uma palestra e aí percebe: isso a gente já viu na faculdade! Imagina se não tivesse feito...”* (aluna Lia – entrevista)

Na mesma direção, Ida demonstra uma recorrente surpresa com a capacidade que adquiriu de reconhecer e firmar relações entre muitos textos e seus respectivos autores, e de estabelecer critérios para a leitura:

Hoje tu lêes uma frase e aquilo tem a ver com o autor tal! [...] Eu lia [antes do curso de formação] o que tinha que trabalhar em sala de aula. Algumas leituras eu fazia porque gosto de ler, mas sem nexo porque eu não conhecia o autor.

Geraldi (1988) discute a prática da leitura e as implicações presentes no processo de construção do leitor. Ao abordar o campo do léxico, explica que no texto estão as “*chaves, orientações, para ressituar o texto na história de sua produção*”.(p.80) Chama a atenção para a ausência de neutralidade no uso de certos termos, o que dá a um texto determinada configuração e “*ancoragem institucional*”. (idem) Além disso, “*ao ler, o leitor trabalha produzindo significações e é nesse trabalho que ele se constrói como leitor. Suas leituras prévias, sua história de leitor, estão presentes como condição de seu trabalho de leitura e esse trabalho o constitui leitor e assim sucessivamente*”.(idem)

As alunas, de modo geral, demonstraram fragilidades para desenvolverem seus trabalhos de leitura no início do curso, porém, reconheceram a aquisição de competências para lerem de modo mais qualificado. Mesmo sendo atuantes na área para a qual os textos se referiam, não possuíam o vocabulário e a terminologia que conferia a inserção no respectivo campo de saber, do ponto de vista acadêmico.

Eu me sentia assim, a mais burra de todas! Eles falavam [professores do início do curso] e eu achava aquilo distante... Então,

eu chegava em casa e dizia para a minha filha: traz lá os livros [didáticos e de consulta] porque eu tenho que ler [...] e não era só eu, falava com as gurias e elas também sentiam assim. (Aluna Eva)

Foi difícil porque não estávamos acostumadas a ler aquele tipo de leitura. Porque nós paramos um tempo, fazíamos as jornadas do município, mas nada assim de ter que ler um livro e depois falar. Isso foi tudo de bom. [...] eu pegava livros da escola, falava com outros professores para entender o que os professores diziam, mas logo depois comecei a entender, foi só nos primeiros tempos. (Aluna Ida)

Os textos lidos estavam distantes do universo vocabular dos alunos e isso foi muito marcante. Em que pese o fato de que muitos falam dos docentes e não para eles, foram produzidos em um universo no qual já estão presentes muitos outros textos, sendo uns referenciados nos outros. Como o trânsito na literatura era restrito, considerando o acesso, o hábito e a familiaridade com autores e temas, muitas lacunas se faziam presentes, dificultando a inserção em uma leitura do intertexto.

Em relação ao campo do enunciado, Geraldi (1988) esclarece que o leitor “*não apenas se constitui por suas leituras, mas já está presente no próprio processo de produção do texto que será lido*” (p.80). A literatura selecionada para o curso abordava temáticas endereçadas aos alunos como docentes ou tratava deles em situações de trabalho. Nesse aspecto, é possível inferir que os alunos foram apropriando-se de seus espaços de leitura, ou seja,

aqueles dirigidos para seus contextos profissionais e, conseqüentemente, ampliando suas possibilidades de inserção no campo teórico e prático.

A busca de outras leituras (dicionários, livros didáticos, manuais, revistas, etc.) foi suprindo ausências que dificultavam a compreensão dos textos acadêmicos. Foi um recurso e um caminho nos seus processos de se constituírem como leitores e leitoras. Além disso, outros expedientes e práticas de sala de aula se associavam, ampliando a interação com o texto escrito. *“Hoje, lendo uma revista, se eu vejo o nome de um autor e não lembro quem era, do que se trata, eu pergunto, vou rever meus materiais [...] Estou sempre relacionando teoria e prática.” (aluna Eva)*

Diferentes formas de explorar a leitura foram vivenciadas. Desde aquelas com o auxílio do professor e do material de apoio, até as que exigiam uma posterior socialização, expressas através da fala ou da escrita das compreensões de leituras.

As leituras realizadas e a explanação dos professores possibilitaram um maior entendimento e compreensão do meio no qual estamos inseridos e desenvolvemos a nossa docência. É fundamental o embasamento teórico para a prática docente. [...] O trabalho em grupo e a apresentação do seminário das leituras realizadas foram muito produtivas, pois, temos tantas dúvidas e, ao compartilharmos nossas experiências e nossas leituras, sentimo-nos mais confiantes para prosseguir e buscar conhecimentos teóricos. (Aluna Jane)

A leitura acadêmica dos professores e professoras em formação não foi facilitada, como ocorre em muitos programas de educação continuada que indicam e oferecem apostilas nas quais há destaque de palavras, conceitos-chave, explicações detalhadas, sínteses e exercícios diretivos. Conforme Sarti & Bueno (2007), que realizaram uma investigação etnográfica em um desses programas, esses recursos tanto caracterizam práticas da educação secundária quanto simbolizam algo secundário na hierarquia dos valores sociais.

Esses recursos associam-se a outras práticas utilizadas pelo programa também voltadas a 'proteger' os professores contra eventuais dificuldades na realização das atividades de natureza acadêmica. Paradoxalmente, tais estratégias, empregadas em um programa de universitarização, acabam por caracterizar um processo de secundarização da formação. (p. 476)

Nas discussões de sala de aula, passavam a perceber que nos textos estavam presentes as significações de suas experiências existenciais. Uma nova leitura da palavra tornava-se possível e, conseqüentemente, novas possibilidades de ler o mundo.

Conhecer a história das ideias pedagógicas com o estudo e leitura dos clássicos da pedagogia é de fundamental importância, com isso posso compreender que ao longo dos séculos a educação foi e é

historicamente construída. [...] A proposta era ler individualmente, coletivamente e ir fazendo perguntas ao autor. Após a leitura, relacionar o lido com a prática. Estudos da obra de Paulo Freire.
(aluna Rute)

A aluna Ida refere-se de forma elogiosa a um professor e manifesta em sua entrevista que *“ele dava um texto, a gente lia em aula e ele explorava de um jeito que não tinha como não entender”*. Referindo-se a um outro professor, no contexto de apresentação de trabalhos a partir da leitura de textos acadêmicos, revela: *“O professor nos dizia: Fala pouco, mas não fica lendo! É cansativo ler, ler e não dizer nada. No início nós líamos porque não tínhamos como fazer diferente, mas depois nós aprendemos.”*

No segundo caso, a leitura é tratada em seu aspecto mecânico, como repetição sem apropriação do conteúdo do texto e, conseqüentemente, sem a capacidade de estabelecer relações mais amplas.

A mesma aluna, ao comentar sobre o que fez o curso proporcionar tantas aprendizagens, afirma que *“foi a leitura e o próprio convívio (...) o tipo de trabalho realizado”*.

Esse fato pode ser relacionado ao prazer proporcionado pela leitura, também demonstrado por outras entrevistadas: *“[...] quando eu comecei a ler, comecei a gostar [...] Quando eu estava lendo os autores eu vivia aquilo”*.(Aluna Eva) As alunas Lia e Bia revelam, respectivamente: *“Rousseau eu nunca tinha ouvido falar e foi uma expectativa conhecer os autores.[...]”*

Gostei muito do Miguel Arroyo, foi nosso primeiro livro”. “A gente termina um seminário daqueles querendo ler outros autores”.

A leitura foi um dispositivo de formação porque não foi encaminhada enfatizando a fixação de significados únicos; ao contrário, possibilitou que os discentes fossem leitores-autores. Como pondera Geraldi (1988), esse fato revela-se como uma outra concepção de leitura, a qual transforma cada escrita em um novo texto porque não é repetição do já dito, mas uma ação que leva em conta saberes anteriores e experiências de vida.

Ao pensar no papel da leitura no contexto de formação investigado, está presente a indagação sobre as condições sociais que possibilitam o acesso e a produção de leitores.

Refletindo sobre a leitura a partir dela, ou seja, a partir de um texto de Zilberman (1988), chamo a atenção para o fato de que a leitura geralmente é pensada como uma atividade individual, resultado de outra de natureza social – a escolarização. Nesse contexto, amplia-se *“a noção de que a leitura distingue os indivíduos”* (p.14), sendo seu desempenho o resultado de uma conquista pessoal. Nessa atribuição da responsabilidade sobre o indivíduo, tornam-se vagas as causas sociais expressas na desigualdade de oportunidades de alfabetização e de acesso e domínio de práticas sociais de leitura e escrita.

Reside aí a importância de os professores se tornarem leitores efetivos – ampliando e ressignificando suas leituras de mundo – e compreenderem a

importância social da leitura para melhor investirem nesse processo com seus alunos.

4.3- A PARTICIPAÇÃO NA FORMAÇÃO

O que define esse dispositivo, caracterizado pela palavra participação, é a situação de tomar parte, associar-se aos coletivos docentes – tanto da sala de aula, quanto da escola ou da categoria profissional vista como um todo – e ao conhecimento que é produzido e circula na área da educação. A situação de formação promoveu o dispositivo na sala de aula universitária entre alunos e entre estes e os professores formadores; também entre os pares em diversas instâncias da vida profissional. Ele proporcionou inserções e interações que possibilitaram ações mais qualificadas no cotidiano do trabalho docente, reivindicações e novas compreensões relativas aos processos de escolarização e profissionalidade.

No que se refere às dinâmicas da sala de aula universitária, os dados mostram a importância das trocas de experiências profissionais e de compreensões e entendimentos que estavam sendo feitos ao longo do curso entre colegas, com a mediação dos professores e suas propostas de trabalho.

Essa troca de experiências entre nós foi muito boa. Antes eu pensava que só na minha sala aconteciam algumas coisas e aí eu

via que não. As trocas de experiências e as amizades foram coisas muito boas. [...] Quando tinham aqueles trabalhos e uma não conseguia fazer alguma coisa, a outra ajudava. Éramos todas solidárias. Estávamos todas atrás de um mesmo objetivo.[...] Foi muito rico trabalhar em grupo. [...] Os seminários de apresentação das experiências, pesquisas e projetos foram bem bons. E na escola como é bom trabalhar com projetos porque todos se envolvem, até os pais dos alunos se envolvem. (aluna Eva)

Tratamos de temas relacionados com a nossa prática docente. Algumas angústias e dúvidas surgindo, outras sendo compreendidas. O diálogo e as trocas, como também as leituras, serviram para termos uma visão diferenciada a cada final de semestre, de nós mesmos como pessoa e profissional.[...] O ponto culminante foi a troca de trabalhos. Com a troca de idéias a nossa prática se renova. (aluna Jane)

As trocas de experiências nos seminários foram muito válidas. A disciplina de História também, os conteúdos de História daquela forma não foram ensinados [no ensino Básico]. O curso abriu os horizontes.[...] Nós aprendemos muito umas com as outras, nos seminários, tendo que falar e com as colegas falando lá na frente. Para preparar as apresentações como a gente se empenhava para fazer o melhor. Aquilo foi muito importante. (aluna Lia)

Também mostram a valorização da presença do professor em sala de aula e da interação presencial. A aluna Ida inicia referindo-se ao ensino à distância e salienta a preferência pela sua formação:

Pelo que a gente observa, eu não ia gostar [do ensino à distância]. A nossa foi muito boa [experiência no ensino superior] Não sei se era porque a gente tinha a prática e não só a teoria, tudo se completava [...] nossa faculdade foi tudo de bom.

Posteriormente, a mesma aluna revela ter se surpreendido com seu processo de aprendizagem e com a possibilidade de inserção no mundo acadêmico, embora não reconhecendo ou desconhecendo as formas de interação que são possíveis no ensino com o uso das tecnologias de informação e comunicação.

Não tem como o presencial. Eu não gostaria de ter feito o virtual, eu fico com o pé atrás. Ali nós aprendemos juntos, nós tínhamos os nossos professores. Professores mesmos, não tutores.

Além da aluna indicada acima, outras também estabeleceram comparações entre suas experiências de formação e o ensino à distância.

A minha colega está fazendo uma faculdade à distancia e daí ela vem me perguntar umas coisas e eu penso: Que falta faz um professor dentro da sala! Porque ela não tem aquela interação com o professor. A dúvida está ali e permanece. Porque na hora que tu interages com o professor, modifica o currículo, aí tu consegues. (aluna Bia)

Nós ficávamos encantadas com o conhecimento dos professores, de como sabiam coisas, conheciam os autores. [...] De um curso a distância não sei se eu ia gostar, sem o frente a frente. (aluna Lia)

A crítica ao não-presencial é considerada aqui como forma de valorização da interação direta que tiveram com seus professores e entre colegas. As disciplinas não-presenciais do curso não estão incluídas na crítica, já que não foram realizadas virtualmente. Consistiram em propostas de

trabalho que foram realizadas em casa, posteriormente lidas pelo coordenador da turma, devolvidas e encaminhadas para serem socializadas nos seminários de coordenação.

A situação acima remete para a função do professor e a necessidade de este ter uma sólida formação. Se as alunas são professoras em curso que almejam uma formação melhor, necessitam de um professor formador que trabalhe no âmbito do conhecimento e não somente com informações. Pimenta (2002) define:

Conhecer é mais do que obter informações. Significa trabalhar as informações, analisar, organizar, identificar suas fontes [...] relacionar as informações e a organização da sociedade, como são utilizadas para perpetuar a desigualdade social. Trabalhar as informações na perspectiva de transformá-las em conhecimento é uma tarefa primordialmente da escola. Realizar o trabalho de análise crítica da informação relacionada à constituição da sociedade e seus valores é trabalho para *professor* e não para *monitor*. (p. 17 e 18)

O professor é compreendido como um profissional com capacidades científicas, pedagógicas, técnicas, tecnológicas, culturais e humanas, adquiridas na formação. Esse profissional não pode ser formado e nem é encontrado em processos reducionistas, os quais as alunas suspeitam ser aqueles ofertados na educação à distância.

As formas de interação também evidenciaram uma dificuldade inicial de comunicar oralmente os saberes acadêmicos e a superação desta nos exercícios de sala de aula.

Falar e apresentar no início foi difícil, a gente ficava com vergonha. Aí eu fazia a mesma coisa com meus alunos e contava que eu passava vergonha lá na faculdade. Assim eles já iam se exercitando e aprendendo agora. (aluna Ana)

Foi difícil no início ter que falar. Eu não entendia nada, nada do que ele dizia [refere-se a um professor no início do curso]. [...] logo depois eu pensei: Nossa! Como eu fui burra, como eu não entendi isso? [...] Os seminários eram muito difíceis para nós da colônia. A gente dava aula, fazia a lida de casa e ainda ia para a lavoura. E ler quando? E falar como? [...] Agora eu sou paraninfa e eu consigo falar. A faculdade me ensinou a falar, me ajudou muito. [...] essa experiência em seguida reverteu para os alunos. Hoje eu falo da minha experiência, já levei fotos dos seminários, conto como as palavras saíam atravessadas. Faço seminários com eles e digo: Vocês não vão ter essa dificuldade! (aluna Ida)

No seminário sobre os pensadores [autores considerados clássicos da Pedagogia] estávamos com muita vergonha de apresentar, mas depois passou. (aluna Eva)

Além disso, evidenciaram a importância das definições curriculares e metodológicas. A aluna Ana, em sua entrevista, salienta a flexibilidade do currículo, a oportunidade de selecionar disciplinas a serem estudadas e distingue situações de sala de aula que beneficiam a aprendizagem. Disse ela:

O currículo foi bom. Nós pudemos escolher ter mais uma disciplina de História, outra de educação especial.[...] A turma aprende bem mais quando tem um seminário do que quando tem uma prova. Pesquisando livremente a gente aprende mais, a gente fica mais livre.

Criticou uma situação a qual percebeu como desfavorável para a compreensão e aprendizagem, considerando que foi consequência da inadequação do trabalho pedagógico realizado com adultos. A mesma referência indica que representou uma parcela pequena dos docentes do curso.

Assim como tem que saber lidar com crianças tem que saber lidar com adultos e alguns professores não sabiam. Foram só uns dois [...]. A disciplina foi difícil de entender porque o professor não tinha um jeito adequado, um perfil para trabalhar com professores de mais idade. Eu poderia ter aprendido mais. O professor tem que saber em qual sala de aula está.

Ida, na entrevista, disse ter identificado um processo interdisciplinar ao longo do curso. Argumenta que *“em várias disciplinas, o tempo todo, os professores trabalharam de forma interdisciplinar. Uma tinha a ver com a outra. [...] com isso teve a mudança, teve o aprendizado.”*

No que se refere à inserção profissional no cotidiano do trabalho docente, os dados remetem para a participação sindical e disposição de estabelecer reivindicações da categoria. Ana, no decorrer de sua entrevista,

avalia suas colegas e a si mesma e refere-se a mudanças que o curso proporcionou. Disse ela:

“O que trouxe de qualidade para as nossas escolas, principalmente do interior porque as da cidade têm mais oportunidades. O ensino na cidade modificou. Eu fiquei dois anos trabalhando no Conselho Municipal de Educação, então eu vi o salto que deu em qualidade. A auto estima das professoras melhorou. Tu notaste como as gurias chegaram e saíram? Até no corte de cabelo, na maneira de se comportar, não ter medo de falar, de reivindicar [...]. Elas começaram a mandar para o Conselho reivindicações da escola. Hoje nos temos mais argumentos”.[...] Para ser presidente aqui [do sindicato] eu precisava de visão Essa vivência de quatro anos [de formação] me trouxe uma base para chegar lá e dizer para o prefeito que nós precisamos criar o cargo de professor de informática, de bibliotecária [...]. Nosso prefeito é muito inteligente e nós precisamos de argumentos. Nós estávamos acostumadas com aqueles outros que só iam lá e assinavam papéis. [...] Se tu visitas as escolas, vais ver que tem ideias novas. [...] Essa visão o curso deu, da gente poder relacionar, ver o que é bom na realidade da escola para botar no plano de carreira.”

Na mesma direção, a aluna Eva afirma que *“o curso contribuiu muito para a gente saber os nossos direitos. Isso ficou claro e fez muito bem”*. E Ida pondera:

“Há pouco tempo a maioria dos professores não participava, chamavam para uma reunião do sindicato e parecia que todos tinham medo. Agora as pessoas que fizeram o curso são mais participativas [...] parece que receberam uma injeção de coragem.”

Como consequência, surgem bases para outra condição de vínculo entre professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e os demais professores do Ensino Básico.

Nós éramos vistas como as professorinhas sem formação e agora não. O curso nos deu uma outra visão.[...] Eu via os outros professores conversando sobre os autores e eu ficava quieta. Agora a gente pode participar. Às vezes posso até não lembrar, mas sei como procurar. (aluna Eva)

No início até achei que não fosse para tanto, mas foi. Meu modo de pensar, de agir... Eu sempre fui uma pessoa que pensava, e acho que todo o grupo, assim: Como não temos faculdade, não temos o direito de falar e de opinar, até porque não temos embasamento teórico. Depois de meses de aula, eu mesma tinha mais coragem de expor o que eu pensava. Eu, por exemplo, sempre trabalhei com os pequenos, então muitas vezes ficava quieta pensando que se tal pessoa tem mais estudo deve saber o que está falando. Até percebia, mas não falava porque não tinha onde me embasar. Isso mudou muito e foi muito bom para mim, eu não tinha opinião para nada. (aluna Ida)

A inserção profissional também está relacionada com a ampliação dos saberes da profissão através das aprendizagens teóricas e acadêmicas.

Muito eu ouvia: só porque está na faculdade fica inventando coisinhas. Mas não, é que quanto mais tu estudas mais inquieta tu ficas.[...]Esses dias uma professora reclamou que os alunos não sabiam a tabuada. Eu disse: Faz assim [...], eu aprendi. Ela respondeu: Ah...tu aprendeste... Outra coisa, a educação física eu sempre fazia dirigida e o professor [...] disse que era um momento de eles se expressarem corporalmente de forma mais livre. Agora

quando eu vejo um professor deixando eles assim meio soltos e aí eu vou lá para cobrar, eu lembro da faculdade. (aluna Eva)

A aluna enfatiza a capacidade de aprendizagem e refere-se a uma situação de alteração na concepção sobre o ensino de Educação Física. Não há mais a certeza anterior, mas ela ainda demonstra algumas dúvidas em relação ao posicionamento do professor formador. Isso indica estar vivenciando um processo de constante reflexão e questionamento, suporte para o desenvolvimento da autonomia.

Contreras (2002), ao tratar da obrigação moral como uma das dimensões da profissionalidade docente, argumenta que o docente lida com a sua própria decisão sobre a prática que realiza e esta consciência sobre seu trabalho está diretamente relacionada com a autonomia como valor profissional e com “*o sentido do que é desejável educativamente*” (p.78). Essas ações e decisões profissionais são modificadas considerando-se situações e circunstâncias específicas e sinalizam a busca constante por materializar seus valores educativos na prática cotidiana e pela melhoria contínua da prática.

Outras alunas, no texto escrito da “trajetória” e na entrevista, também evidenciam momentos do processo de formação nos quais suas concepções estavam sendo ponderadas e, conseqüentemente, suas práticas docentes alteradas.

Esta disciplina contribuiu muito em vários aspectos na minha prática e no meu modo de pensar. Em vários momentos, nas

discussões de temas, eu me transportava para a minha realidade, minha sala de aula, fazendo com que eu refletisse sobre o que meu aluno necessita, o que ele espera da escola, como posso formar cidadãos com autonomia, como eu pensava e como hoje penso diferente. (aluna Jane)

Ao debatermos e procurarmos achar respostas para questões como: Qual o nosso saber fazer? Para ser professor é preciso ter vocação? [...] Pude ver, refletir e agir sobre a minha prática. (aluna Lia)

Há uma preocupação constante com os encaminhamentos na prática e o surgimento de novas possibilidades de compreender e intervir na sala de aula.

Nós, professores, na ânsia de dar conta dos conteúdos programáticos e com aquela ideia de que nossa turma é homogênea, não paramos para fazer uma reflexão mais profunda sobre a nossa prática diante das diversidades. [...] Como foi importante discutir, refletir sobre o contexto da nossa sala de aula e sobre tudo que está contido nele: diferentes raças, culturas, etnias, hábitos, costumes, etc. Nós, professores, como agimos na prática diante disso? [...] Chegamos ao fim da caminhada ou estamos no início? Digo que estamos no início! Depois desta longa trajetória de busca do conhecimento e da nossa formação, digo que estou no início de compreender a realidade que me cerca. Começo a enxergar o que antes eu não via, ouço o que antes eu não ouvia, sinto o que antes não sentia. Entendo o que antes não entendia, percebo o que antes não percebia. Compreendo o que antes ignorava, incomodo-me com coisas que antes não me incomodavam. Coisas que me incomodavam, hoje são insignificantes para mim. Aprendi a: ouvir, ver, julgar, agir, calar, falar, posicionar-me, impor-me, recuar, indignar-me. Percebo agora a dimensão das palavras de Paulo Freire: Sou gente. Sei que ignoro e sei que sei. Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei. ” (aluna Rute)

Essas aprendizagens têm consequências para além da sala de aula.

Eva afirma:

Com os autores agora a gente pode se embasar e se defender. Eu posso me embasar em Paulo Freire e aí falar. Hoje somos cidadãos, conhecedores, não é só o mundinho da sala de aula. Agora temos como argumentar.

Demonstra ter desenvolvido uma postura pessoal e profissional capaz de proporcionar uma outra condição de interação na docência. Porém, essa interação parece estar marcada por uma autonomia relativa, na medida em que há uma dependência de autores legitimados pela academia.

Outra aluna busca alterar a forma como são considerados os projetos pedagógicos na escola e associa com estudos e compreensões realizados com as atividades de formação proporcionadas pelo curso.

Outro aspecto que consegui compreender foi: Escola e Cultura. Compreendi que a cultura diz respeito a todo modo de vida de uma sociedade, [...] Uma cultura escolar nunca é perene [...]. Esse trabalho fez com que eu valorizasse e repensasse. [...] Fazemos os projetos pedagógicos e muitas vezes é só uma burocracia. (aluna Jane)

Bia, em sua entrevista, também faz referência ao projeto pedagógico e o toma como exemplo da ampliação de sua compreensão sobre a

escolarização. Além disso, refere-se a como se sentiu estimulada a assumir novas funções dentro da escola.

Para mim é assim, bem o que o professor [...] nos disse um dia. É a mesma coisa que ser de uma cidade e depois subir um morro e ter uma visão lá de cima. [...] é conseguir ter uma outra visão, ver o todo. Basta que depois que eu terminei o curso eu me animei a pegar a vice-direção e a supervisão lá na outra escola. Antes eu sabia o que eu queria para o meu aluno, agora eu consigo pensar o todo e daí eu consigo tomar algumas atitudes. [...] Ontem conseguimos terminar o projeto político-pedagógico e eu acho que ele ficou como eu idealizava [...] agora eu tenho uma visão de que caminho tomar para chegar lá. Sem o curso eu não teria subsídios [...] na sala de aula eu acho que não mudou muito, mas agora eu consigo fugir do conteúdo e não acho que isso vai prejudicar o aluno, não via como positivo.(aluna Bia)

Não considera como significativas as possíveis mudanças em sala de aula, mas afirma “fugir” do conteúdo, demonstrando ter autonomia e segurança no processo de ensino-aprendizagem. Na continuidade de sua entrevista, expressa que possui saberes para ensinar e que os busca. Além disso, afirma que o curso foi adequado ao atual momento de sua vida profissional.

Foi muito importante o que nos proporcionou a teoria, nós tínhamos muita prática. [...] A linguagem diferente eu achei ótimo, a gente tem que entrar e sentir uma coisa diferente. No final já não tinha tanta novidade, aquele olhar diferente.[...] Eu tinha uma vizinha que fazia uma extensão da Universidade [...] aqui na cidade e ela ficava em casa até meia noite fazendo material de

frações para depois a professora na faculdade ensinar como desenvolver esse conteúdo com os alunos. Isso eu não gostava. Eu pensava: Se eu tiver um Curso de Pedagogia que for isso eu estou mal. Porque isso eu fiz a vida toda que é ensinar os alunos. Quem é professora de primeira a quarta séries tem que ir atrás do conteúdo e saber isso. Eu imaginava que o nosso curso ia ser assim também. Para mim eu acho que o ponto mais positivo do curso foi ver o que tu não conheces para fazer os cruzamentos. Nas atuais circunstâncias da minha vida profissional, o curso foi à altura.(aluna Bia)

Outra aluna também considera suas competências docentes e sua capacidade de buscar e aprender saberes relacionados ao ensino de conteúdos direcionados ao Ensino Fundamental.

A mim como profissional, não acho que tenha mudado muito porque eu sempre fui uma professora de procurar fazer coisas diferentes na sala de aula, buscar compreender o meu aluno. [...] Eu sempre quis fazer coisas diferentes na minha sala. Eu sempre fui atrás. O curso acrescentou, mas não que a partir dali eu comecei. (aluna Ema)

Ambas parecem fazer uma distinção entre a ação docente na sala de aula e as compreensões sobre a escola e o contexto em que ela se insere. Consideram que, para a sala de aula, já possuem saberes e condições de os

ampliarem de forma mais autônoma; para compreensões mais amplas o curso foi fundamental. Bia, mesmo afirmando que em sua sala de aula não mudou muito, desconsiderando as inter-relações entre sala de aula, escola e sociedade, admite ganhos profissionais com o curso. Já Ema reconhece que o curso “acrescentou”, mas no contexto de sua entrevista não demonstra ter se envolvido e mobilizado na mesma intensidade que suas colegas. Também afirmou: *“Nos tínhamos a didática, a prática do Ensino Fundamental e vocês [docentes do ensino superior], a teoria. Muitos mostravam atividades e nós é que sabíamos se dava ou não certo.”* Ao referir-se aos professores formadores que trabalharam com didática e metodologias do ensino, coloca-se como alguém que detém os saberes da prática e que os valoriza, porém, sem a dimensão da práxis. Nesse sentido, Imbert (2003), ao questionar se na escola há lugar para a práxis, distingue os dois termos e indica a condição de inserção na docência da professora.

Ou será que, na maioria das vezes, são, sobretudo, simples práticas que nela se desenvolvem, ou seja, um fazer que ocupa o tempo e o espaço, visa a um efeito, produz um objeto (aprendizagens, saberes) e um sujeito-objeto (um escolar que recebe esse saber e sofre essas aprendizagens), mas que em nenhum momento é portador de uma perspectiva de autonomia.

(p.15)

Novamente Jane, no texto de sua “trajetória”, refere-se a aprendizagens realizadas no contato com o campo teórico e as interferências nos domínios da prática.

A disciplina desenvolveu-se similar ao primeiro semestre, porém aprofundando na medida em que éramos capazes de interagir com os temas propostos e relacioná-los com a nossa prática, nossa realidade e nos situarmos no contexto histórico. Durante esses dois semestres percebemos que tínhamos dificuldades de relacionar os temas no contexto histórico. Até então tínhamos um olhar inocente da própria realidade da qual fazemos parte como indivíduos/cidadãos. [...] Percebemos que somos sujeitos da nossa própria realidade e para agir sobre ela necessitamos do conhecimento epistemológico e ontológico. Podemos para tal nos apropriar de referências e estratégias de estudiosos de outras épocas e lugares para compreendermos o conflito/situação do meio no qual estamos inseridos, interferindo nela ou não, conforme nossa concepção.

Esse processo de formação proporcionou a apropriação de conhecimentos pedagógicos de natureza científica, um vínculo com os valores e disposições da cultura acadêmica, uma inserção profissional mais qualificada, uma compreensão de dimensões histórico-sociais mais consistentes e uma aproximação entre professores de níveis de ensino

diferentes. Essa aproximação não diminuiu a separação que historicamente se mantém entre docentes do ensino básico e do ensino superior, mas introduziu novas compreensões sobre a docência. Uma aluna entrevistada afirmou:

A maioria dos professores achava fantástico e comentavam de outras turmas de Pedagogia que iam fazer o curso após o Ensino Médio e não tinham a prática que nós tínhamos. Eles ficavam fascinados com as colegas das [turmas] multisseriadas. (aluna Lia)

A formação acadêmica no ensino superior proporcionou aos docentes em formação o contato com situações e práticas de valor simbólico elevado, tais como o vocabulário acadêmico, a interpretação teórica de situações escolares cotidianas e as contribuições da investigação científica educacional. Ela não forneceu apenas explicações abstratas ao contexto educacional com seus problemas e desafios, foi possível inteirar-se da complexidade das relações sociais nas quais a escolarização e a docência estão envolvidas – dentre elas as relações entre escola e universidade, ensino e pesquisa e teoria e prática – através dos dispositivos de formação acionados.

Foi um processo que produziu autonomias, valorizou os saberes adquiridos no cotidiano da profissão e proporcionou a incorporação de saberes produzidos na investigação acadêmica aos saberes da prática. A universidade teve algo a dizer na partilha com os saberes da experiência e os professores não foram meros consumidores de um saber produzido para a docência.

CAPÍTULO 05

AS DIMENSÕES DA FORMAÇÃO

Este capítulo tem como propósito abordar duas dimensões do estudo de caso que percorreram os dados da pesquisa, as quais tanto fortaleceram os dispositivos de formação, quanto foram por eles ressignificadas.

Refiro-me à incorporação da *experiência docente no currículo* e à perspectiva de *unidade entre teoria e prática* que foi sendo construída ao longo do processo.

5.1 A EXPERIÊNCIA DOCENTE NO CURRÍCULO

A experiência é compreendida aqui como uma dimensão do estudo de caso e, também, como uma dimensão do trabalho docente (TARDIF: 2005b) presente na turma tendo em vista a condição de ser voltada a professores em serviço. Ela forjou estratégias de formação que foram ganhando projeção e se constituíram em lugares pedagógicos de aprendizagem, segundo os dados de pesquisa.

Buscando um estatuto a essa dimensão, que se constitui como saber, o autor referido afirma que ela possibilita o “*domínio progressivo das situações de trabalho ao longo da prática cotidiana*” (p.285). Ela “*designa a noção de verdade de sua vivência prática*” (idem). Além disso,

a experiência cumpre uma função crítica que permite aos professores tomar distância em relação aos programas, às diretivas oficiais, à sua formação universitária, aos conhecimentos formais, etc. Deste ponto de vista, a experiência também representa uma certa contestação das práticas e dos conhecimentos provenientes de outras fontes, que pretendem substituí-las de alguma forma.
(p.286)

Reconhecendo e vivenciando alguns momentos nos quais as práticas pedagógicas e a experiência docente não estavam sendo suficientemente incorporadas ao currículo do curso em que estavam inseridos, os sujeitos da pesquisa potencializaram o processo de formação através de iniciativas nelas ancoradas. Dessa forma, estar no exercício da docência não foi apenas um elemento que caracterizava a turma, mas um componente ativo que forneceu às alunas um caráter diferenciado. O curso foi compreendido, vivenciado e interpretado a partir dessa condição.

Explicitando o acima referido, recorro às “trajetórias” e entrevistas narrativas para evidenciar situações de críticas ao curso que, segundo minha leitura, possuem um contraponto imediato em algumas contribuições deste ao trabalho docente, imbricadas na condição de ter, como protagonistas, sujeitos no exercício da docência. Ou seja, a prática docente significativa, na condição de experiência, permitia a elaboração da crítica bem como da alternativa a ela relacionada.

Em uma *primeira crítica*, os sujeitos da pesquisa manifestaram a existência de dificuldades bastante expressivas de compreensão de textos ao realizarem leituras acadêmicas, bem como de entendimento dos termos e expressões utilizados em alguns momentos pelos professores em sala de aula. Relataram também que, ao longo do segundo semestre, começaram a desenvolver uma familiaridade e passaram a se apropriar da linguagem acadêmica. Posteriormente, o que permanece não é a dificuldade de compreensão e entendimento, mas de conciliação entre as exigências do trabalho docente e as do curso de formação. As críticas não se centraram no grande número de textos a serem lidos ou escritos, mas na dificuldade de conciliação em si.

Todos os sujeitos entrevistados enfatizaram essa situação, marcando a distância entre dois contextos. Não fizeram uma crítica direta ao curso e seu currículo, mas demonstraram insatisfação com as dificuldades presentes na condição de serem, concomitantemente, acadêmicos e professores do Ensino Fundamental.

Por outro lado, há diversos registros nas “trajetórias” em relação às propostas de trabalho das disciplinas não-presenciais, que as sugerem como mediações entre o trabalho acadêmico e o trabalho docente. Elucido com os semestres da disciplina de *Organização e Desenvolvimento da Pesquisa*, voltados à seleção de temáticas a serem investigadas. De modo geral, as escolhas voltaram-se para urgências escolares, ou seja, casos de dificuldades

de aprendizagem, projetos escolares em andamento ou autores com alguma vinculação a problemas cotidianos, tais como, indisciplina, autoridade, entre outros. As pesquisas foram elaboradas ocupando um espaço intermediário que não era propriamente da escola ou da universidade, mas que delas se nutria e, conseqüentemente, atendia expectativas vindas de ambos.

Outro exemplo é o da disciplina *Prática de Ensino Acompanhada*, na qual as alunas foram orientadas a realizarem registros sistemáticos de suas atividades docentes ao longo do curso, incluindo definição de intenções, encaminhamentos, descrições e formas de acompanhamento da aprendizagem. A escrita de uma aluna em sua “trajetória” é reveladora do processo.

Durante esse registro tivemos a oportunidade de relacionar a proposta pedagógica com as aprendizagens feitas ao longo do curso. Foi prazeroso realizar registros de nossa caminhada cotidiana, coisa que não tínhamos o hábito, porque a melhor maneira de refletir é pensar a prática e retornar a ela para transformá-la. (Jane)

Essas duas situações mostraram que as disciplinas não-presenciais fortaleceram a prática do registro e a problematização da ação pedagógica. Além disso, revelaram o cotidiano da profissão e as experiências de trabalho na condição de articuladores curriculares com capacidade de engendrar uma

situação que considero de unidade entre dois ambientes formativos – a escola e a universidade.

A *segunda crítica*, registrada por uma parcela significativa dos discentes em suas “trajetórias”, refere-se a outra situação de não- incorporação de experiências docentes ao currículo do curso. Denunciaram o desconhecimento, por parte de alguns professores e em algumas ocasiões, daquilo que é realizado por eles nas salas de aula escolares. Exemplificaram citando situações nas quais professores apresentavam possibilidades e alternativas pedagógicas já conhecidas e incorporadas nas práticas cotidianas. Uma aluna entrevistada explicitou que essas situações eram interpretadas como descaso em relação às suas experiências e práticas docentes, pois careciam de maior aproximação e diálogo com a turma. Acabavam por produzir, segundo minha leitura, sentimentos de desconfiança em relação ao papel e importância da universidade como uma instância formadora.

Mesmo assim, em várias “trajetórias” e nas entrevistas, há alusão a uma grande satisfação quando, ao lerem e estudarem autores de referência para a pedagogia, identificavam afinidades com suas experiências de sala de aula e percebiam um vínculo até então desconhecido entre o trabalho docente e o saber acadêmico expresso, principalmente, na leitura de autores considerados clássicos da pedagogia. Tal descoberta produzia um vínculo com a teoria que legitimava aquele espaço de formação e produzia um desejo de conhecer mais.

Como *terceira crítica*, ressalto a vivência de situações de tensão e insegurança, principalmente na primeira metade do curso, originada no tipo de relação estabelecida entre professores, direções das escolas e secretaria da educação. Essas relações de poder e formas de gestão foram discutidas e problematizadas mais diretamente em alguns momentos do curso; mesmo assim, acredito que pudessem ter sido exploradas de forma mais exaustiva, agregando o coletivo dos blocos de estudos, tendo em vista a sua complexidade. Porém, é revelador que todas as alunas entrevistadas enfatizaram, referindo-se a si mesmas e a outras colegas, que se sentem autorizadas, a partir dos processos de aprendizagem vivenciados ao longo do curso, a manifestarem-se em reuniões escolares, sindicais ou em outras instâncias referentes à sua vida profissional. Atribuem essa “coragem de falar” ao embasamento teórico e aos exercícios de ler, escrever e dialogar em sala de aula, que proporcionaram o desenvolvimento de uma consciência mais crítica e de um sentimento de pertencimento a uma categoria profissional portadora de direitos e responsabilidades. O trecho da entrevista, no qual a aluna refere-se a contribuições do curso para a docência e já mencionada no capítulo anterior, mostra elementos dessa situação que potencializa outra forma de inserção no cotidiano da profissão e a alteração das relações de poder no âmbito do trabalho docente.

No início até achei que não fosse para tanto, mas foi. Meu modo de pensar, de agir... Eu sempre fui uma pessoa que pensava, e acho que todo o grupo, assim: Como não temos faculdade não temos o direito de falar e de opinar, até porque não temos embasamento teórico. Depois de meses de aula, eu mesma tinha mais coragem de expor o que eu pensava. Eu, por exemplo, sempre trabalhei com os pequenos, então muitas vezes ficava quieta pensando que, se tal pessoa tem mais estudo, deve saber o que está falando. Até percebia, mas não falava porque não tinha onde me embasar. Isso mudou muito e foi muito bom para mim, eu não tinha opinião para nada. (...) Há pouco tempo a maioria dos professores não participava, chamavam para uma reunião do sindicato e parecia que todos tinham medo. Agora as pessoas que fizeram o curso são mais participativas (...) parece que receberam uma injeção de coragem. (Ida)

Na busca de uma formação que não seja pautada pela orientação normativa, Correia (1998, 2003) aborda a possibilidade de se pensá-la como espaço de intervenção dos coletivos de trabalho e de reconstrução das identidades pessoais e sociais. O trabalho de formação não se restringe ao reconhecimento dos saberes da experiência, para produzir competências na busca de sanar carências da formação, mas *“procura induzir situações em que os indivíduos se reconheçam nos seus saberes e sejam capazes de incorporar*

no seu patrimônio experiencial os próprios saberes produzidos pelas experiências de formação” (CORREIA: 2003, p.37). É uma forma de o indivíduo se reapropriar de seu “poder de formação”. Voltado para a formação de adultos, o autor enfatiza que a valorização e o reconhecimento da história experiencial muda a relação do sujeito com sua história e, nesse sentido, não tem somente um alcance retrospectivo, mas principalmente uma dimensão de projeto.

A experiência na formação não segue, assim, a lógica da substituição de saberes, mas a lógica da recomposição. Pode ser comparada ao trabalho criativo do artesão, ancorado na experiência e na possibilidade sempre presente de produzir combinações originais e inventar diferentes respostas a situações novas. Assim, são os saberes da experiência que estruturam a formação e não a lógica das carências, nas quais as certezas devem substituir as incertezas.

Por sua vez, o trabalho pedagógico que procura aprofundar e modernizar o trabalho artesanal admite que o êxito dos projectos de acção depende da utilização plurifuncional dos saberes experienciais, razão pela qual a sua preocupação é a de contribuir para o seu reconhecimento, a de promover a sua transferibilidade para novos contextos cognitivos e a de fazer da acção e da prática uma oportunidade para o enriquecimento do patrimônio experiencial e não um mero pretexto para a aplicação dos saberes ministrados; a sua luta é a luta pela visibilidade do invisível, é a

luta da gestão das incertezas contra a acumulação das certezas.

(CORREIA: 2003, p.38)

Retomando, o que foi abordado envolve a experiência docente como uma articuladora curricular e estruturadora da formação. Chamo a atenção para as críticas das alunas, centradas na dificuldade de conciliação entre as exigências do trabalho e as do curso de formação, e no desconhecimento, por parte de alguns professores, daquilo que é realizado nas salas de aula escolares; além disso, no relativo investimento do curso na discussão das relações de poder estabelecidas entre professores e gestores.

Ao mesmo tempo, foram sendo elaboradas – ao longo do processo e na relação entre professores do curso e alunas – algumas estratégias e práticas de formação que possibilitaram mediações entre formas de trabalho acadêmico e o trabalho docente no contexto das disciplinas não-presenciais, percepções e compreensões de vínculos entre o fazer profissional e o saber acadêmico, e uma produção de autoridades docentes expressa na ampliação da participação em diferentes instâncias da vida profissional.

A experiência docente potencializou os dispositivos de formação, contribuiu para redimensionar a teoria e a prática na busca da unidade e, além disso, foi ressignificada ao longo do processo.

5.2 A PERSPECTIVA DE UNIDADE ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Na definição dos segmentos estruturantes do curso, contida no projeto político e pedagógico, está presente a idéia de *“tensionar mais diretamente a prática pedagógica desses alunos”* (p.11), sendo essa prática e seus desdobramentos o foco do processo de formação. Buscando dois exemplos, ainda no projeto mencionado, os estudos do bloco de **Fundamentos de Educação** pretendem *“ser um espaço para construir uma articulação forte com as experiências dos alunos-trabalhadores, trazendo-as como práticas a serem problematizadas pedagogicamente”* (p.11); além disso, partem do princípio de que o objeto central da Pedagogia é a *sociedade*, vista *“a partir das relações que constituem o ato educativo, e especialmente o processo escolar”* (p.11). **Teoria e Prática Pedagógica**, por sua vez, tornou-se o bloco que trata de sensibilizar o aluno para a multiplicidade e diversidade de relações que constituem a prática pedagógica. Considerando que são docentes em formação, ou seja, *“têm prática pedagógica e não apenas a imaginam”* (p.12), pautou-se na flexibilidade curricular *“para atender a alunos cujos problemas se manifestavam na sua complexa totalidade original, e não no formalismo das sequências (...) e dos pré-requisitos”*. (p.12)

Na proposta, a teoria e a prática parecem ser pensadas apostando na não-fragmentação do processo formativo. Assim, não parte da idéia de que os professores em formação precisam se apropriar de teorias para,

posteriormente, aplicá-las na prática, mas de que as aprendizagens teóricas somente vão adquirindo significado no confronto com a prática. Possibilitam, assim, uma compreensão mais abrangente do contexto social, cultural e histórico, palco da atividade docente.

Para Tardif (2005a: cap. 06), os professores são os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares. Assim, voltar-se aos seus saberes e subjetividades é penetrar no centro do processo de escolarização. Segundo ele, com esse movimento é proposto que se pare de considerar os professores como técnicos que aplicam conhecimentos produzidos por outros e como agentes sociais determinados por forças ou mecanismos sociológicos, ou seja, sujeitos despojados de seus saberes, dos poderes decorrentes do uso desses saberes e dependentes de saberes externos. Os professores são sujeitos que assumem sua prática a partir dos significados dados por eles mesmos, sujeitos detentores de conhecimentos provenientes de sua própria atividade e que a estruturam e orientam conforme suas intenções.

Nessa perspectiva, todo projeto de formação e toda pesquisa sobre o ensino devem registrar o ponto de vista dos professores, os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados no cotidiano. Necessitam reconhecer a existência de saberes específicos ao trabalho docente e perceber os professores não apenas como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes. Dessa forma, é possível compreender de outra maneira as relações entre a teoria e a prática e, também, entre a pesquisa e o ensino.

A teoria e a prática, com frequência, apresentaram-se como um problema nos Cursos de Pedagogia com os quais trabalhei. Esta afirmação tem origem na percepção de insatisfações de docentes e de discentes no decorrer do curso de formação, na qual ambos os grupos identificavam uma polarização que não dá conta das complexidades da realidade.

Ao pensar sobre esses conceitos e sua conseqüente inter-relação, é necessário refletir sobre o que os sustenta do ponto de vista epistemológico. O que se verifica, com frequência, são abordagens situadas em um paradigma dominante (SANTOS: 1997), que enfatizam a dicotomia entre sujeito e objeto, e entre ciência e senso comum, desqualificando todas as formas de compreender e conhecer o mundo que não estejam fundadas em uma racionalidade instrumental.

A experiência investigada parece ter buscado outra racionalidade, pois foi uma iniciativa que teve em seus princípios político-pedagógicos o reconhecimento de saberes e necessidades próprias das professoras e professores discentes do curso de formação.

Tardif afirma que esta

perspectiva equivale a fazer do professor – tal como o professor universitário ou pesquisador da educação – um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação. (2005a: p.234, 235)

É uma concepção estranha à concepção tradicional da relação entre teoria e prática, que percebe o saber do lado da teoria, e a prática desprovida de saber ou portadora de um saber baseado no senso comum. Nesta concepção, o saber é produzido fora da prática e sua relação com ela é de aplicação, obscurecendo os processos de produção de saberes e teorias, que ocorrem sempre a partir de práticas realizadas por sujeitos. Segundo

Tardif,

(...) a ilusão tradicional de uma teoria sem prática e de um saber sem subjetividade gera a ilusão inversa que vem justificá-la: a de uma prática sem teoria e de um sujeito sem saberes. (...) A pesquisa universitária na área da educação e a prática do ofício de professor não são regidas pela relação entre teoria e prática, pois ambas são portadoras e produtoras de práticas e de saberes, de teorias e de ações, e ambas comprometem os atores, seus conhecimentos e suas subjetividades. Nessa perspectiva, a relação entre a pesquisa universitária e o trabalho docente nunca é uma relação entre uma teoria e uma prática, mas uma relação entre atores, entre sujeitos cujas práticas são portadoras de saberes. (2005a, p. 236, 237)

A afirmação acima traz algo de extrema importância: o reconhecimento de que teoria e prática são complementares de um mesmo processo e de que

não se excluem em nenhum investimento de pesquisa ou de ensino. Elas assumem as características dos processos em que estão implicadas.

A ruptura entre teoria e prática alimenta a ruptura entre sujeito e objeto. Parece ser possível uma teoria não originária de uma prática refletida e contextualizada, bem como uma prática sem um projeto teórico, mesmo não explicitado. O ato de conhecer, assim dicotomizado, aliena os sujeitos de seus objetos de estudo, impedindo compreensões mais elaboradas e transformadoras da realidade. A prática fica reduzida a uma ação não questionada ou recriada, sem potencial para confrontar tanto o mundo interior como o mundo exterior aos sujeitos.

Nesse contexto, também a pesquisa universitária sobre o ensino fica pouco fértil e voltada para si mesma. Ainda, conforme Tardif:

A pesquisa universitária sobre o ensino começará a progredir a partir do momento em que ela reconhecer que não produz uma teoria sobre uma prática, mas que ela mesma é uma prática referente a atividades (ou seja, ensinar) e a atores (ou seja, os professores) que dispõem de seus próprios saberes e de seus próprios pontos de vista. (2005a, p. 238).

Na esteira desta realidade que dissocia a teoria da prática, hierarquiza e atribui aos professores da educação básica funções exclusivas da prática, a formação de professores fica comprometida. Os sujeitos que têm o

compromisso e a competência de formar pessoas não possuem o reconhecimento social e a legitimidade de interferirem em sua própria formação, ficando excluídos, na quase totalidade dos casos, do direito de participarem da definição de propostas pedagógicas e curriculares.

Porém, como já foi explicitado anteriormente, a experiência de formação docente no Curso de Pedagogia investigado teve como um de seus objetivos principais estar em sintonia com os desejos e necessidades das alunas, a partir do reconhecimento de saberes e de uma organização democrática da formação que incluía a discussão curricular e metodológica para atender necessidades locais.

Segundo Saviani (2007), a característica mais saliente da pedagogia está identificada na relação teoria-prática. Ao ser compreendida como teoria da educação, ela é uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. *“Assim, não se constituem como pedagogia aquelas teorias que analisam a educação sem ter como objetivo formular diretrizes que orientem a atividade educativa”*. (p.103)

Ao buscar definir duas grandes tendências pedagógicas, Saviani (2007) ressalta que uma seria composta pelas concepções pedagógicas as quais dariam prioridade à teoria sobre a prática, e a outra, inversamente, pelas concepções que dariam prioridade à prática sobre a teoria.

No primeiro grupo estariam as diversas modalidades de pedagogia tradicional, centradas nas teorias do ensino; e no segundo, as diferentes modalidades da pedagogia nova, com ênfase nas teorias da aprendizagem.

Em termos históricos, a primeira tendência foi dominante até o final do século XIX. A característica própria do século XX é o deslocamento para a segunda tendência que veio a se tornar predominante sem, contudo, excluir a concepção tradicional que se contrapõe às novas correntes, disputando com elas a influência sobre a atividade educativa no interior das escolas. (p.104)

A oposição entre as duas tendências tem origem na forma como cada uma delas lida com os vários elementos integrantes do processo pedagógico. A primeira tendência, a tradicional, pondo a ênfase na teoria, reforça o papel do professor que detém os conhecimentos teoricamente fundamentados e a responsabilidade de ensiná-los aos alunos mediante métodos de ensino. A segunda tendência, a renovadora, e com ênfase na prática, reforça o papel do aluno como aquele que só pode aprender na atividade prática.

Segundo o autor, o contraponto entre as duas tendências pedagógicas indica a recorrente presença da oposição entre teoria e prática na educação, e a contraposição entre professor e aluno. No dia-a-dia da sala de aula, os alunos reivindicam a primazia da prática quando reclamam que o curso é muito teórico, e os professores defendem a importância da teoria, alegando que, se

isso não é percebido no momento da aprendizagem, será constatado posteriormente na atividade profissional. O entendimento da relação teoria e prática, na qual uma é oposição e exclusão da outra, está na raiz do problema.

E, na medida em que o professor é revestido do papel de defensor da teoria enquanto o aluno assume a defesa da prática, a oposição entre teoria e prática se traduz, na relação pedagógica, como oposição entre professor e aluno. No entanto, admite-se, de modo mais ou menos consensual, que tanto a teoria como a prática são importantes no processo pedagógico, do mesmo modo que esse processo se dá na relação professor-aluno não sendo, pois, possível excluir um dos pólos da relação em benefício do outro. Dir-se-ia, pois, que teoria e prática, assim como professor e aluno são elementos indissociáveis do processo pedagógico. Nesses termos, a saída do dilema por um ou por outro de seus polos constitutivos se revela igualmente difícil e, no limite, impossível. Eis por que as duas tendências pedagógicas vigentes na atualidade resultam igualmente incapazes de resolver o dilema pedagógico. (SAVIANI: 2007, p.107)

Na busca de uma saída possível para o dilema que, assim como eu, muitos professores vivenciam, e que se expressa quando alunos e alunas reclamam serem seus cursos muito teóricos e reivindicam mais prática, é fundamental a distinção e a especificidade da teoria e da prática, mas também o caráter inseparável de ambos os conceitos, pois eles só podem ser

reconhecidos no seu aspecto relacional. Assim, a teoria só se desenvolve em função da prática e só faz sentido como tentativa de resolver os problemas postos por ela. Por sua vez, a prática é determinada pela teoria, que dá a ela consistência e caráter de atividade humana.

Mas, se no lugar de confronto entre teoria e prática o que existe é uma unidade dos conceitos, qual a oposição existente, criticada e denunciada? Algo se confunde com teoria e prática no interior das salas de aula e nos processos de formação?

Aprofundando o exame no terreno da própria linguagem, percebemos que, em lugar de um binômio, temos um quadrilátero. No interior da oposição teoria-prática se insinua a oposição verbalismo-ativismo: o que se opõe de modo excludente à teoria não é a prática, mas o ativismo; do mesmo modo, o que se opõe de modo excludente à prática é o verbalismo e não a teoria. (SAVIANI: 2007, p.110)

Nestes termos, o enfrentamento do dilema demanda uma compreensão adequada dos conceitos, fazendo com que a prática social seja referência da prática educativa e, conseqüentemente, inibindo compreensões fundadas em ativismos e verbalismos.

Então, de que forma ocorreram tais articulações no cotidiano do curso de formação?

Através das “trajetórias” (Apêndice 01), é possível perceber algumas compreensões de teoria e prática que sinalizaram aprendizagens ao longo do curso e permitiram identificar alguns movimentos de formação.

Uma aluna, ao comentar seu envolvimento com o curso, escreveu que *“no início tudo era tão difícil, estranho. Mas quando começava a ler os autores, as leituras sugeridas, tudo se aproximava. O que me faltava era embasamento teórico, a prática eu tinha”*. Outra afirma: *“tenho consciência de quanto aprendi e cresci tanto na vida profissional quanto pessoal. Tinha muita experiência prática, porém, faltava-me a teoria”*. Diferenciam prática e teoria no sentido de identificar o trabalho docente como sendo o que possibilita conhecimentos práticos e a academia como sendo o lugar de produção e de acesso à teoria.

Essas alunas representam um aspecto do posicionamento da maioria da turma encontrado nas “trajetórias”. Fazem uma distinção entre os conceitos, percebendo o seu lugar como sendo o da prática; porém, consideram que estes precisam ser associados, indicando que possuem uma correspondência funcional. Revelam a influência de uma concepção positivista de ciência na qual a teoria, produto da razão científica e comprometida com a verdade dos fatos, deve ser a base das práticas. Nesse sentido, a origem dos problemas da prática está na ausência ou no uso inadequado da teoria.

Dentro dessa lógica, os dados mostram que as alunas, em sua grande maioria, não se mostraram céticas e resistentes em relação à produção acadêmica. Ao contrário, foram constituindo um espaço de formação bastante

positivo. Chamo a atenção para a primeira aluna referida acima, a qual afirma que *“tudo se aproximava”* ao adquirir mais intimidade com os textos acadêmicos, e para o fato de que ambas percebem a teoria como algo que lhes fez e faz falta.

Considerando outra pesquisa (SILVA & CARLOS: 2006)⁹, a postura de resistência à teoria constituía-se como impedimento de diálogos e aprendizagens, dificultando a compreensão de distintos referenciais epistemológicos. Vinha à tona uma concepção de teoria e prática dicotômica, onde a primeira estava associada a uma atividade contemplativa e a segunda, ao fazer. Com essa compreensão, “contemplar teoricamente” pode dificultar ou perturbar a prática pedagógica, ao deslocar energias profissionais já escassas diante das urgências da sala de aula.

Uma terceira aluna, ao comentar sua experiência discente, disse: *“tive dificuldades de entender a linguagem acadêmica, alguns conteúdos (...) e a importância que teriam estes conteúdos na minha profissão”*. Revelou perceber a existência de linguagens diferentes e produzidas em espaços distintos, que necessitam estar em sintonia para que adquiram sentido e possam realizar o propósito de qualificar a profissão docente. Além disso, explicitou que *“no terceiro semestre, um pouco mais avançado, vejo como os caminhos vão se*

⁹ Pesquisa que discutiu situações de resistência em sala de aula tendo como foco de investigação estudantes do Curso de Pedagogia, dentre eles, os de uma turma do PEFPS (mencionada no capítulo 1).

abrindo e tudo parece mais claro, cada vez entendo melhor e parece uma realidade mais concreta e tenho certeza que estou gostando e entendendo”.

Outros posicionamentos são encontrados, como no excerto abaixo.

No primeiro semestre encontrei muitas dificuldades, principalmente na disciplina de Fundamentos da Educação, foi um grande desafio. Faltavam muitos conhecimentos teóricos, porque a prática docente eu já possuía, mas em outras disciplinas trabalhadas havia muito da nossa teoria/prática me dando mais segurança e tranquilidade para continuar no curso.

A aluna revela o desconhecimento de conceitos que, segundo ela, seriam base para a compreensão de conteúdos acadêmicos, percebidos apenas como teóricos. Porém, reconhece, ao referir-se a outras disciplinas, a existência de teoria na sua prática docente.

Nas entrevistas narrativas há uma explicitação maior desse processo, pois todas as alunas reconhecem que desenvolveram uma maior habilidade de leitura, de escrita e de compreensão de textos acadêmicos e que estes fazem parte de suas atividades profissionais. Também afirmam que essa percepção foi se constituindo aos poucos, sendo mais evidente no período posterior ao término do curso.

São bastante significativas as afirmações de duas professoras, alunas do Curso de Pedagogia, ao avaliarem seus processos de formação. Uma delas escreveu que *"difícilmente nos comportamos como meros espectadores de nossas vidas. Estamos sempre refletindo sobre nossas ações e fazendo opções de acordo com nossos desejos"*.

A outra manifesta que:

Houve dificuldade na compreensão de textos, o que talvez tenha sido nosso maior obstáculo. Em contrapartida, nossas atividades diárias, nossos saberes, foram valorizados e ouvidos em várias oportunidades. O que me fez entender que a teoria nos dá um grande suporte intelectual, mas que tem valor somente quando associada à prática.

Ambas posicionaram-se como sujeitos dos processos de aprendizagem e como detentoras de saberes. A primeira associa a capacidade de reflexão com a possibilidade de tomada de decisões, e a segunda explicita a dificuldade de compreensão da linguagem acadêmica, reconhece que possui saberes e que a teoria acadêmica isolada torna-se frágil.

Ao longo do curso, as situações nas quais o processo de compreensão e interpretação de fenômenos e problemas humanos e sociais foi realizado a partir da própria prática possibilitaram a alteração ou superação de determinada visão de teoria, o que pressupõe a utilização de outra matriz

epistemológica. Aos sujeitos da pesquisa foi possível ir além de uma compreensão associativa de teoria e prática, na qual há uma ordem de importância que faz, da teoria, fruto da competência racional, uma instância superior. Foi possível perceber o caminho de uma compreensão de unidade de conceitos, no qual um só tem razão de ser na interação com o outro.

A práxis pedagógica parece ser o que melhor traduz esse processo.

Tendo como base o conceito marxiano de práxis, Imbert (2003) desenvolve a idéia de práxis pedagógica como um projeto que busca desenvolver capacidades autônomas indeterminadas e indetermináveis.

Ao fazer uma distinção entre práxis e prática pedagógica, afirma:

A perspectiva enclausurante de uma prática pedagógica tradicional, qual seja, definir, organizar, dominar os diferentes elementos em jogo e, finalmente, preencher da melhor maneira possível o espaço e o tempo escolar, é substituída, com a práxis, por uma expectativa outra: a de uma abertura, de um possível que quebra toda a clausura (...). (p.15)

Ao indagar se na escola há lugar para a práxis ou somente para práticas sem perspectiva de autonomia, argumenta que, na perspectiva da prática, a pedagogia trabalha com a idéia de acabamento no qual a criação é excluída. “A

criança etiquetada, classificada, inventariada, diagnosticada se completa de uma vez por todas: morre a todo vir-a-ser-outro que não o previsto.”(p.17).

Ao contrário, na perspectiva da práxis, criam-se realidades e sentidos novos. Há um caráter não-determinado das capacidades no qual:

(...) a abertura do objeto e o reconhecimento do caráter inacabado de suas capacidades e de suas possibilidades excluem, radicalmente, todo domínio, todo saber fechado, cercado. Esse domínio impossível é substituído por uma apreensão parcial, passível de revisão. O caráter parcial dessa apreensão não constitui um defeito, uma falha que a práxis teria de lastimar. (p.17)

O processo de formação, ao investir na práxis pedagógica, possibilitou aprendizagens a partir de “*uma nova relação prática com a realidade*” (Idem, p.36). As alunas evidenciaram esse caminho reconhecendo mudanças nas suas ações pedagógicas cotidianas, percebendo o potencial de outras posturas políticas e culturais no campo da educação escolar, compreendendo o inacabamento da formação e percebendo-se como agentes de sua própria autonomia.

Uma aluna, ao refletir sobre sua experiência discente, escreveu:

Como profissional egressa desse curso, terei a realidade como ponto de partida e referência do processo educacional. Curso que formou para a observação e compreensão de

processos que envolvem ensino e aprendizagem, articulando ensino e pesquisa, teoria e prática.

A realidade como ponto de partida e referência do processo educacional evidencia-se como um fio condutor percorrendo a formação. Este foi construído e mantido pelo tipo de relação estabelecida entre docentes e discentes ao longo do processo. Ambos os grupos mostraram-se sensíveis às características e circunstâncias que compunham a realidade escolar do município.

A dinâmica da práxis pedagógica esteve presente no curso, no coletivo articulado e não-massificado a que se refere Imbert (2003), garantindo e viabilizando a proposta pedagógica e articulando teoria e prática.

5.3 A DOCÊNCIA NA ESCOLA E A BUSCA DE UM AMBIENTE FORMATIVO

A escola como um ambiente formativo tem necessidades estreitamente vinculadas com o contexto sociocultural da comunidade, com a gestão escolar, com o currículo e com as salas de aula em toda sua complexidade. Mesmo sendo assim, é bastante visível que a sua forma de organização tende a desencorajar as trocas entre os professores e a partilha de conhecimentos profissionais, impossibilitando que as experiências cotidianas adquiram uma

maior expressão, sejam percebidas como parte do percurso de formação dos sujeitos e queiram ser discutidas, compreendidas, avaliadas e apropriadas de um ponto de vista teórico e prático.

Segundo Canário (1999), o

(...) potencial formativo das situações de trabalho passa, em termos de formação, pela criação de dispositivos e dinâmicas formativas que propiciem, no ambiente de trabalho, as condições necessárias para que os trabalhadores transformem as experiências em aprendizagens, a partir de um processo autoformativo.(p.44)

Através dos dados da pesquisa e, também, dos momentos de convívio com a turma na condição de docente do curso, foi possível perceber que as escolas nas quais os alunos e alunas exerciam a docência não se constituíam como ambientes de trabalho em uma dimensão mais ampla e, conseqüentemente, não desempenhavam de forma adequada seu potencial formativo. Nessas condições, parece que o curso de formação assumiu um lugar de mediação entre as experiências e as aprendizagens. Na citação acima, Canário designa essa atribuição aos mecanismos e dinâmicas do próprio ambiente de trabalho.

Diferentemente do cotidiano escolar, a formação acadêmica em serviço possibilitou o que a escola não permitia, ou seja, a partilha de práticas e saberes, acrescidas de recursos para a formulação teórica. Dessa forma, o que os professores mais valorizaram foi aquilo que eles desejavam ter na escola e na vida profissional, e encontraram no curso: o conhecimento profissional partilhado, a valorização dos saberes construídos no cotidiano da docência e a possibilidade de realizar reflexões e compreensões no diálogo entre teoria e prática.

Com papel relevante dos dispositivos analisados, esses elementos permitiram aos docentes tomar iniciativas com mais autonomia e autoria nas situações de trabalho. Estavam organizados em uma dinâmica de formação implicada com as experiências profissionais as quais produziram e foram ressignificadas no curso de formação.

No processo foi possível mobilizar saberes já adquiridos, contemplando dimensões individuais e coletivas e possibilitando a percepção de que os saberes são produzidos no interior da profissão. Novamente buscando na produção de Gatti (2003) elementos para compreender o processo aqui referido, encontro a idéia:

Daí decorre ser muito simplista a noção de que o aumento e a melhoria do rol de conhecimentos informativos, adquiridos individualmente, será suficiente para melhorar ou modificar conceitos e práticas ligados ao trabalho profissional

de professores. (...) A cultura, os significados partilhados e o meio social permeiam as experiências individuais, construindo as referências com as quais ou em contraposição às quais as pessoas agem. O conhecimento é enraizado na vida social, expressando e estruturando a identidade e as condições sociais dos que dele partilham. Por isso, ações sociais ou educacionais que têm por objetivo criar condições de mudanças conceituais, de atitudes e práticas precisam estar engrenadas com o meio sociocultural no qual as pessoas, os profissionais, que serão abrangidos por essas ações, vivem. Metaforicamente, diríamos que a alavanca tem que se integrar ao terreno para mover o que pretende mover. p.196

O PEFPS, no seu movimento de formação com essa turma, teve uma tendência a aproximar-se do meio sociocultural dos sujeitos em formação. O fato de ter sido uma experiência do ensino superior extra-muros, ou seja, a sala de aula universitária estando geograficamente localizada na comunidade nas quais estavam os locais de trabalho e moradia dos alunos e alunas, e não na estrutura física própria da universidade, contribuiu para uma maior aproximação entre a vida e o trabalho. A experiência docente, que tensionava o curso para que ele não se normalizasse excessivamente de forma acadêmica, foi facilitada pela distância física da sede da universidade.

Além disso, na composição da turma eram raros os casos de sujeitos que não estavam acompanhados de alguns dos seus colegas de escola,

fortalecendo o contexto local como articulador curricular e possibilitando uma formação mais partilhada. Parecia haver continuidades entre ambos os espaços, o que reforça o lugar do curso como mediador entre experiências e aprendizagens. Outro elemento que, no mesmo sentido, agregou força foi a proposta curricular de relativa flexibilidade, a qual possibilitava que alguns programas de disciplinas fossem organizados a partir das necessidades definidas pelos próprios discentes.

Trazendo para o corpo do texto a manifestação da aluna presente na epígrafe da tese, a qual expressa o sentimento e o pensamento de que o curso não a havia “atropelado”, busco interpretações e procuro significados para o termo atropelar. Na sua relação com menosprezar, passar por cima, ou ainda, ignorar, a frase revela a existência de outras propostas de formação que assim se constituem. Posteriormente, também indica que esta é uma forma a ser criticada, situando o curso em uma posição diferenciada e, provavelmente, de exceção em relação às suas experiências anteriores. Leva a crer que ele não desconsiderou uma trajetória de vida e de profissão a qual foi produtora de saberes, expectativas, desapontamentos e resistências, entre outros elementos. A aluna como, provavelmente, suas colegas, parecem ter se surpreendido com o que estavam vivenciando, o que pode ter contribuído para uma abertura a outras possibilidades de inserção no cotidiano da profissão.

Voltando aos propósitos deste capítulo, ou seja, discutir o lugar da experiência docente e os movimentos de aprendizagem que possibilitaram

alterações nos conceitos de teoria e prática presentes nas alunas de um curso de formação superior na modalidade em serviço, é possível afirmar que foi uma intervenção formativa pautada na práxis pedagógica e na valorização da experiência implicada na produção da autonomia profissional. Houve articulação entre teoria e prática pela aderência à realidade regional, mantida, em grande parte, pela condição de ter como protagonistas sujeitos no exercício da docência. A formação não foi pensada somente a partir do que estava faltando, mas a partir dos saberes e competências existentes. Nesse sentido, investiu no desenvolvimento pessoal e nos projetos das escolas .

CONSIDERAÇÕES FINAIS

RETOMANDO E APRECIANDO O ESTUDO REALIZADO

Estabelecendo considerações que visam retomar e apreciar o estudo realizado, trago a questão inicial, demarcada em um momento de inquietações com a formação docente no Curso de Pedagogia do PEFPS e de interesse pela investigação de uma turma em particular. Perguntar como foi possível conseguir transformações no senso comum de um grupo de alunas-professoras, fortalecido pelas práticas de escolarização e de docência, estabeleceu um campo de análise que orientou o processo de pesquisa.

Nesse caminho, algumas escolhas foram feitas e pontos de referência delimitados. Inicialmente, resgatar a história do Curso de Pedagogia e algumas discussões que a permearam mostrou a existência e a permanência de preocupações com a formação de professores por parte do poder público, da academia e das instituições que representam a categoria docente; as divergências em relação aos diferentes modelos de formação que estiveram em pauta; a constante vinculação destes com disputas políticas; o papel do exercício da docência na formação e a indefinição da identidade do pedagogo. Questões que tanto me mobilizaram intelectualmente quanto percorreram o cotidiano de formação do grupo investigado.

Outro ponto de referência foi a compreensão da proposta pedagógica do curso no contexto das tendências sobre a formação de professores no Brasil. Nesse processo, alguns fatores foram identificados como capazes de estabelecer uma outra condição de vínculo – tanto para os docentes quanto

para os discentes – ao projeto formativo. Foram eles: o movimento de valorização do papel do sujeito na produção de saberes para a docência e do professor reflexivo e pesquisador, os estudos sobre a relação entre teoria e prática e o tensionamento provocado por essas discussões nas políticas públicas para a educação. Nessa condição, aos sujeitos envolvidos não estava prescrito um determinado roteiro de ensino e aprendizagens, mas sim a possibilidade de investimentos críticos na formação docente e na docência da qual faziam parte.

Ainda, sendo uma formação em serviço no âmbito da formação continuada, autores que estabeleceram críticas às propostas dirigidas individualmente aos professores (NÓVOA: 1991; CANÁRIO: 1999; GATTI: 2008 e 2009; PEREIRA: 2001; LEITE: 2005) e, portanto, desvinculadas de um projeto profissional coletivo e da carreira docente, foram fundamentais para situar o curso e dimensionar sua importância e consequências na trajetória de formação dos sujeitos. Foi possível inferir que as conquistas profissionais das professoras tiveram estreita relação com a natureza da proposta – voltada aos docentes enquanto membro de um coletivo profissional e não enquanto indivíduos – e, conseqüentemente, que houve estímulo para a construção de saberes no interior da profissão.

No que se refere ao percurso da pesquisa, o contexto de estudo e seus objetivos deram forma às escolhas metodológicas, as quais possibilitaram, no diálogo com a teoria (CORREIA: 1998, 2003; FREIRE: 1991, 1998, 2006;

IMBERT: 2003; SANTOS: 1997, 2002; TARDIF: 1991, 2005), os movimentos de discussão e análise dos dados. O caso em estudo foi considerado de sucesso pelos sujeitos envolvidos considerando uma trama específica na qual algumas circunstâncias tiveram destaque:

– a vinculação a uma universidade com credibilidade e legitimidade na região e em um período de crescimento da oferta de outros cursos que, para atender rapidamente as exigências da LDBEN nº 9394/96 no que se refere à formação superior para professores do Ensino Fundamental, possuíam uma qualidade duvidosa;

– o fato de ter acontecido em um município que estava vivendo uma conjuntura política de questionamento e enfraquecimento das lideranças locais, a qual resultou em uma alteração de poder nas eleições do ano de 2004 e sinalizou um ambiente de disposição para repensar práticas e buscar alternativas;

– a condição de ter sido ofertado no local de moradia e trabalho das alunas-docentes, configurando uma situação de distância da sede da universidade. Esse fato permitiu que o curso se impregnasse de forma mais densa das características da comunidade e da conjuntura local inclinada a mudanças e, ainda, facilitou o ancoramento da formação na escola. Nesse sentido, é importante retomar – conforme capítulo 02 da tese – que a universidade

enquanto instituição continua bastante marcada pela certeza e pela prescrição, coexistindo com projetos de formação docente voltados a considerar os saberes da comunidade como constitutivos do currículo.

- a promoção da “*formatividade de uma situação de formação*” (CORREIA: 2003, p.35) através das ações de leitura, escrita e participação. Estas ações foram identificadas, bem como todas as suas ocorrências, características e atributos associados, nos movimentos da análise de conteúdos. Dessa forma foi possível apreender o currículo em ação e aspectos dos efeitos produzidos por ele nos sujeitos em formação. Porém, os dispositivos não podem ser percebidos como um método, pois não se constituíram apenas como instância de mediação entre formandos e formadores, mas, incluíram a mediação das subjetividades dos sujeitos envolvidos, de suas crenças, vivências e experiências e, nessa condição, adquiriram sua importância. Além disso, nesse processo de análise foi possível perceber a leitura, a escrita e a participação enquanto dispositivos de formação no imbricamento com duas dimensões que caracterizaram o caso em estudo: a experiência docente no currículo e a perspectiva de unidade entre teoria e prática. Tais dimensões fortaleceram os dispositivos e foram por eles ressignificadas.

- a condição das alunas-professoras de estar no exercício da docência. Ter experiência docente e saberes construídos na prática forjou estratégias de

formação – com ênfase para as disciplinas não-presenciais – e potencializou o processo através de iniciativas ancoradas nessa condição. Foram os saberes da experiência que estruturaram a formação e não a lógica das carências, nas quais as certezas devem substituir as incertezas (CORREIA: 2003).

- a presença, na turma investigada, de uma concepção de teoria e prática amparada em uma concepção positivista, na qual a teoria – produto da razão científica e comprometida com a verdade dos fatos – deveria ser a base das práticas. Nesse sentido, a origem dos problemas da prática está na ausência ou no uso inadequado da teoria. Com o processo de formação e os embates do cotidiano docente, as alunas perceberam a necessidade de recursos teóricos confrontados com o contexto da prática, os quais possibilitaram uma ressignificação de conceitos e a construção de uma práxis pedagógica como um projeto que busca desenvolver capacidades autônomas indeterminadas e indetermináveis (IMBERT: 2003).

- a existência de fragilidades nas escolas em que as alunas exerciam a docência, as quais dificultavam a constituição das mesmas como um ambiente formativo adequado às necessidades profissionais. Além disso, havia a expectativa de ir ao encontro deste ambiente formativo através do curso de formação e, como decorrência, enfraquecia-se a possibilidade de surgirem

compreensões e estratégias profissionais somente a partir do coletivo profissional de pertença.

A escolha pelo estudo de caso condicionou a pesquisa a uma situação singular, marcada por características peculiares e relacionada ao grupo e seu contexto. Mesmo assim, possibilitou uma margem de generalização na medida em que suscita algumas provocações para os cursos de formação docente, tanto no âmbito da formação inicial quanto continuada. Chamo a atenção para a parceria da universidade com escolas ou redes de ensino na promoção de propostas nas quais haja sintonia entre as proposições teóricas produzidas na academia e as necessidades e exigências que os docentes identificam a partir de suas experiências de trabalho, superando práticas academicistas em uma práxis pedagógica que possa produzir a consciência do inacabamento da formação e a constituição de sujeitos agentes de sua própria autonomia.

Além disso, o caso em estudo oferece visibilidade, através dos dispositivos analisados, a aspectos da formação que indicam um vínculo importante entre a conjuntura política local, a proposta curricular e as concepções de teoria e prática construídas nas experiências de vida e trabalho – convertidas em ponto balizador de compreensões e aprendizagens. Esse entrecruzamento, aliado ao contingente potencial das escolas da região como espaços formativos, produziu a formação a qual as alunas atribuem êxito.

Observando as produções acadêmicas que buscam investigar e analisar a constituição das experiências de formação continuada, é visível o aumento no interesse pela temática, impulsionado pelo crescimento dessas iniciativas de formação no período posterior à promulgação da LDBEN 9394/96. Mesmo que muitas abordem situações locais e ainda não tenhamos estudos suficientes que mapeiem a extensão e importância dessas propostas no país, elas indicam equívocos, possibilidades e sinalizam alguns impactos nas escolas (CHAIGAR: 2008; GAMA & TERRAZAN: 2007; GALINDO & INFORSATO: 2007; SARTI & BUENO: 2007; PICANÇO: 2007; SILVA: 2006; PERES: 2006; ANDRÉ: 2005b, dentre outros). Torna-se evidente o quanto ainda necessita ser discutido, registrado, compreendido e explicitado para que possamos firmar ações mais consistentes e duradouras nesse campo. Meu estudo busca contribuir para o processo, reafirmando a posição indicada na introdução dessa tese e na qual acredito: a prática de dar visibilidade a uma situação de formação pode oportunizar a construção de um saber público validado e necessário para a Pedagogia tornar-se um lugar onde o saber se constrói coletivamente a partir dos que se interessam por ela.

Quanto à qualidade dos dados, o critério utilizado para a escolha dos sujeitos entrevistados possibilitou a expressão da diversidade da turma. Cada professora representou um agrupamento, identificado através das manifestações encontradas nos textos das “trajetórias” sobre concepções de teoria e prática e contribuições do curso para as práticas docentes. Essa

estratégia legitimou a identificação das ações pedagógicas demarcadas pela leitura, escrita e participação como dispositivos de formação com capacidade de promover os sujeitos a uma outra condição de estar na docência.

Finalizando, é possível dizer que as tendências presentes na discussão acadêmica extrapolavam os limites da produção científica e estavam presentes em aspectos da legislação educacional e em políticas públicas de governos municipais mais progressistas, dentre outros. Essa situação foi produtora de um discurso considerado válido, o qual se manifestava no cotidiano de trabalho das alunas. Mesmo que não houvesse uma apropriação mais consciente desse processo, havia uma disposição favorável a ele. O reconhecimento desse contexto, dos saberes construídos nos cotidianos de vida e trabalho e a imersão nos dados de pesquisa, acrescidos das discussões sobre a formação continuada, permitiram identificar os dispositivos da formação, dar visibilidade aos movimentos de leitura, escrita e participação, e relacioná-los à experiência docente e à articulação entre teoria e prática naquela formação em serviço. Nesse processo, surgiram evidências sobre as expectativas das alunas em relação aos seus locais de trabalho e de formação, indicando disposição para vivenciarem uma situação de formação problematizadora e a percepção de que as escolas não se constituíam em ambientes formativos, naquele momento.

O PEFPS forneceu, então, um suporte teórico para a problematização das práticas e a percepção do potencial transformador destas. De modo geral, as professoras em formação ampliaram suas compreensões

para além da sala de aula, identificando as implicações políticas da atividade profissional docente e evidenciando as possibilidades da formação em serviço crítica. Em decorrência, foram se materializando, no percurso profissional das alunas, caminhos de autonomia e protagonismo docente, implicados no fato de ser um processo de formação continuada.

Foi uma experiência de formação que alertou para outras dimensões da docência e possibilitou uma inserção mais qualificada no cotidiano da profissão. Sinalizou o potencial formativo de iniciativas produzidas em sintonia com os contextos de trabalho e focos de emergência de uma cultura profissional autônoma. Além disso, promoveu, com essa turma, bases para uma aproximação mais rigorosa da realidade e para a formação de um novo senso comum. Retomando Santos (2002), um novo senso comum é um tipo de conhecimento que supera a dicotomia teoria e prática na busca de uma forma de relação com o mundo pautada na solidariedade, participação e prazer. Porém, é necessário considerar que o curso não foi homogêneo nem linear, e que esse processo ocorreu diferentemente nas pessoas envolvidas.

Encerro esta tese pensando no quanto o grupo investigado foi importante para a minha formação docente, sempre em processo e inacabada. Penso que o Curso de Pedagogia do PEFPS, com aquela turma, formou mais do que professores e professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na medida em que tornou possível o desenvolvimento de capacidades teórico-investigativas para além da profissão, investiu na pedagogia como campo de

reflexão teórica e prática e como campo de atuação profissional. Ele não foi construído tendo como referência um discurso sobre a educação, mas a ação cotidiana dos professores e professoras que constantemente constroem, mobilizam e transformam saberes. Este investimento trouxe contribuições tanto para a vida pessoal como profissional dos sujeitos envolvidos, marcando suas formas de pensar e perceber o mundo, a partir de avanços e retrocessos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. S.; BRZEZINSKI, I.; FREITAS, H. C. L.; SILVA, M. S. P.; PINO, I. R. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil. Disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 819-842, out. 2006.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.36, n.129, 2006. Disponível em: http://www.scielo/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S0100-15742006000300007&lng=pt7nrm=iso Acesso em 12 de outubro de 2007.

ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. et al.(orgs.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2005a.

_____. Estudos de Caso revelam efeitos sócio-pedagógicos de um programa de formação de professores. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, Portugal, v. 06, p. 93-115, 2005b.

BAUER, M. W. & GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto imagem e som*. Um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

BAUER, M. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER M. & GASKELL G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis, Vozes, 2002.

BENINCÁ, E. O senso comum e suas articulações de resistência aos processos de transformação. In: *Educação, cultura e resistência: uma abordagem terceiro-mundista*. Santa Maria: Ed. Pallotti/ITEPA/EST, 2002.

BENINCÁ, E. & CAIMI, F.E. (orgs.) *Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática*. Passo Fundo: Ed. UPF, 2002.

BRZEZINSKI, I. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2002.

BORDAS, M. C. & SARTORI, J. Os projetos pedagógicos e o “estado da arte” da pedagogia: percepções de um recorte da realidade do ano 2000. In: *V Congresso Internacional de Educação, 2007*, São Leopoldo. *Anais...*: São Leopoldo: Unisinos, 2007. 1 CD

CANÁRIO, R. *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa, 1999.

CARR, W. & KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CIFALI, M. Démarche Clinique, Formation e Écriture, in PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, E.. FORMER des enseignants professionnels: quelles strategies? Quelles competences? Bruxelles: Boeck Université, 1996. Tradução de João Caramelo e Natércia Pacheco.

CHAIGAR, V. A. M. *Com quantos nós se faz uma rede? Um estudo sobre formação de professores/as no chão das escolas públicas Pelotenses*. São Leopoldo: UNISINOS, 2008. 258p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UNISINOS. São Leopoldo, 2008.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CORREIA, J. A. *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto Editora, 1998.

CORREIA, J. A. Formação e trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação. In: CANÁRIO, R. (org.) *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora, 2003.

CUNHA, M. I. Pesquisa e pós-graduação: o sentido político e pedagógico da formação. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 21, p. 21-33, jul./dez. 2003.

ELLIOT, J. *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata, 1990.

FAZENDA, I. *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1995.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise do conteúdo*. Brasília: Editora Plano, 2003.

FRANCO, M.A.S.; LIBÂNEO, J.G.; PIMENTA, S. G. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para Cursos de Pedagogia. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n.130, p.63-97, 2007.

FRANCO, M.A.S. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. *Educação e Pesquisa*, v.34, n.01, 2008.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *A importância do ato de ler*. São Paulo, Cortez, 1989.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

_____. *Professora sim, tia não*. São Paulo: Olho d'Água, 1998a.

_____. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998b.

_____. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GADOTTI, M.; FREIRE, P. e GUIMARÃES, S. *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo: Cortez, 1986.

GALINDO, C. J. & INFORSATO, E. C. Manifestações de necessidades de formação continuada por professores do 1º ciclo do Ensino Fundamental. In:

30ª reunião anual da ANPED, 2007, Caxambu. Pesquisa e compromisso social. Rio de Janeiro: ANPED, 2007.

GAMA, M. E. & TERRAZAN, E. A. Características da formação continuada de professores nas diferentes regiões do país. In: *30ª reunião anual da ANPED, 2007, Caxambu. Pesquisa e compromisso social. Rio de Janeiro: ANPED, 2007.*

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v.13, n.37, 2008.

_____. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, 2003. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SO100-15742003000200010&lng=pt&nrm=iso acesso em 20 jun. 2009.

GAUTHIER, C. *Por uma teoria da Pedagogia*. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

GERALDI, J. W. A leitura na sala de aula: as muitas faces de um leitor. *Série Idéias*, n. 5. São Paulo: FDE, 1988.

GONÇALVES, M.A.S. Estudo de caso: reflexões sobre paradigmas. *UNIrevista*. Vol. 1, n.01, 19-22, janeiro, 2006.

IMBERT, F. *Para uma práxis pedagógica*. Brasília: Plano Editora, 2003.

JOVCHELOVITCH, S. & BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. & GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto imagem e som. Um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.

LEITE, C. Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. *Revista Educação*, n.3, 2005.

LIBÂNEO, J. C. & PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, p.239-277, dez. 99.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e Pedagogos: inquietações e buscas. *Educar, Curitiba*, n. 17, p. 153-176. 2001.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação e Sociedade*, vol.22, n.74, p.77-96, 2001.

_____ & CRUZ, G. B. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, vol.35, n.125, p.81-109, maio 2005a.

_____. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, M. et al.(orgs.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2005b.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MORAES, M.C.M. & TORRIGLIA, P.L. Sentidos de ser docente e da construção de seu conhecimento. In: MORAES, M.C.M. (org.) *Iluminismo às avessas*. Produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

PERES, E.T. et al.(orgs.) *Programa especial de formação de professores em serviço da FaE/UFPel: dez anos de experiências*. Pelotas: Seiva, 2006.

PEREIRA, J.E.D. *Formação de professores: Pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PEREIRA, M. F. *Transformação educativa e formação contínua de professores: os equívocos e as possibilidades*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2001.

PICANÇO, A. A. *Professores em Rede: o desafio das universidades públicas para a formação superior de professores da Educação Básica com o uso das tecnologias da informação e comunicação*. Salvador: UFBA, 2007. 237p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

PIMENTA, S. G. Apresentação à edição brasileira. In: CONTRERAS, J. A *autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____ Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2005.

ROSE, D. A análise de imagem em movimento. In: BAUER, M. W. & GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto imagem e som. Um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.

SANTOS, B. S. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento, 1997.

_____. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2002.

SARTI, F. M.; BUENO, B. O. Leituras profissionais docentes e apropriação de saberes acadêmico-educacionais. *Cadernos de Pesquisa*, v.37, n.131, 2007.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A. V. & SILVA Jr. C. *A formação do educador: dever do estado, tarefa da universidade*. São Paulo: UNESP, 1996.

_____. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.

SCHEIBE, L. & AGUIAR, M. A. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. *Educação & Sociedade*, São Paulo, n.68, p.220-238, dezembro, 1999.

SEVERINO, A. J. & FAZENDA, I. C. *Formação docente: rupturas e possibilidades*. SP: Papirus, 2002.

SILVA, L. S. P. A orientação da prática pedagógica na formação superior de professores em serviço: um estudo sobre o serviço de tutoria. In: *29ª reunião anual da ANPED*, 2006, Caxambu. Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade. Rio de Janeiro: ANPED, 2006.

SILVA, M. A. & CARLOS, L.C. (Re) construir-se professora de séries iniciais: uma relação entre a teoria e a prática pedagógica. In: PERES, E.T. et al.(orgs.) *Programa especial de formação de professores em serviço da FaE/UFPEl: dez anos de experiências*. Pelotas: Seiva, 2006.

SHIROMA E. O. & EVANGELISTA, O. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, M.C.M. (org.) *Iluminismo às avessas*. Produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SCHÖN, D. *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós, 1992.

TAMBARA, E. Curso especial de licenciatura em pedagogia para formação de professores em serviço. In: PERES, E.T. et al.(orgs.) *Programa especial de formação de professores em serviço da FaE/UFPeI: dez anos de experiências*. Pelotas: Seiva, 2006.

TARDIF, M. ; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: um esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*: Porto Alegre. n.4, p.209-238, 1991.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2005a.

_____. *O trabalho docente*. Elementos para uma teoria da docência como profissão da interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Projeto Pedagógico do Programa Especial para Formação de Professores em Serviço nas Redes Públicas de Ensino da Região Sul do Rio Grande do Sul. Documento, Pelotas, 1999.

VALA, J. A análise de conteúdo. In: SILVA, A. S.; PINTO, J. M. (orgs.) *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Ed. Afrontamento, 1987.

VANCRAYENEST, A. A escrita descritiva das práticas educativas como instrumento de mudança. In: *Pratiques de formation*, n.20, dec., p.45-56, 1990. Tradução de Manuela Terraseca e Natércia Pacheco.

YIN, R. K. *Estudo de caso. Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALZA, *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C.M. G.; FIORENTINI, D. & PEREIRA, E.M.A. (orgs). *Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998.

_____. A pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso dos Estados Unidos. In: PEREIRA, J. E. D. & ZEICHNER, K. M. (orgs.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ZILBERMAN, R. Leitura: História e sociedade. *Série Idéias*, n.5. São Paulo: FDE, 1988.

APÊNDICES

APÊNDICE 01 – QUADRO INICIAL DE DADOS

Aluno/as (identificação conforme numeração constante em relatório de presença)	Fragmentos das trajetórias selecionados a partir de duas perguntas orientadoras: 1- Quais as concepções de teoria e prática que circulam na turma? 2- Quais as contribuições do curso de formação para a prática docente?
02	<p>No primeiro semestre tive dificuldades para entender a linguagem acadêmica, alguns conteúdos de Fundamentos e a importância que teriam estes conteúdos na minha profissão. Encantou-me ver os professores dominarem tais conteúdos tão complexos para meu entendimento. As memórias foram muito importantes e valeram para um acompanhamento da trajetória de nossas práticas e lembrar nossa vida pessoal. Em lingüística as aulas foram proveitosas e envolventes, tudo a ver com minha práxis, já que estava dando aula de português para a 4ª série.</p> <p>No segundo semestre as coisas começaram a clarear. Já me sinto familiarizada com os assuntos (conteúdos). Ainda encontro algumas dificuldades, mas falamos, discutimos mais, nos enxergamos neles. E para minha práxis é muito enriquecedor. Reflito mais neste momento e tento aplicar tudo que aprendo para a sala de aula. Estou começando a ler mais!</p>
03	<p>Já no terceiro semestre um pouco mais avançado, vejo como os caminhos vão se abrindo e tudo parece mais claro, cada vez entendo melhor e parece uma realidade mais concreta e tenho certeza que estou gostando e entendendo.</p> <p>Neste quinto semestre os conteúdos trabalhados foram de grande preciosidade para nossa prática. Foram momentos onde atingimos os ideais almejados, pois muitas destas atividades fazem parte de nossa prática diária.</p> <p>Neste último semestre em reta final do curso, os conhecimentos adquiridos me fazem abrir fronteiras nas atividades docentes, suas leituras, seminários e discussões me dão oportunidade para abranger um espaço onde os saberes só trazem benefícios para a sociedade e que esta cultura ajuda a modificar as pessoas.</p>
04	<p>8º semestre – No começo foi difícil, a turma era difícil, mas o tempo foi passando e comecei a observar, que deveria mudar a minha maneira de dar aula, a professora deveria se desacomodar e não os alunos, ela deveria</p>

	<p>buscar coisas novas e diferentes e resgatar naqueles educandos a auto-estima. Como diz Paulo Freire, “Ensinar não é transferir conhecimentos e sim criar possibilidades para a construção do conhecimento”.</p>
06	<p>1º semestre – O que aprendi com os professores de FE é que não existe uma receita pronta. Que devemos buscar nos teóricos da educação, através de leituras, pesquisas, seminários, etc, fortalecer os nossos conhecimentos, para melhor lidar com o mundo e com nossos semelhantes.</p> <p>Também devemos lembrar o que o Paulo Freire nos ensinou: Ensinar exige pesquisa, indagação e busca, e que esses elementos fazem parte da natureza prática docente.</p> <p>2º semestre – Durante o semestre os professores trabalham vários conteúdos e ao compará-los entre si, verifiquei o modo como me ajudaram a esclarecer a minha prática pedagógica.</p>
07	<p>Na teoria de Paulo Freire vimos que nossa prática deve ser participativa, dialógica, criativa, transformadora. Pensando nesta prática sentimos a necessidade de buscar nos conceitos de Paulo Freire uma identidade mais humana, na perspectiva de uma maior integração entre professor e educando. Esta disciplina era muito prazerosa porque a professora C deu vários exemplos de produção textual.</p>
08	<p>Neste quinto semestre fizemos reflexões sobre como nosso trabalho deve ser feito, com compromisso, responsabilidade e vontade. Percebemos que nossos professores apenas tentam nos ajudar a descobrir os caminhos que serão seguidos e aproveitados na nossa prática pedagógica.</p> <p>Ler e entender “Pedagogia da Autonomia” foi fundamental para o processo de inovação do meu conhecimento, indispensável à minha prática docente.</p> <p>Segundo Freire, ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar possibilidades para nosso aluno produzir ou construir saberes necessários a nossa formação.</p>
10	<p>5º semestre – Durante esse registro tivemos oportunidade de relacionar a proposta pedagógica com as aprendizagens feitas ao longo do curso. Foi prazeroso realizar registros da nossa caminhada cotidiana, coisa que não tínhamos o hábito, porque a melhor maneira de refletir é pensar a prática e retornar a ela para transformá-la.</p> <p>6º semestre - A forma como compreendemos a sociedade determina a maneira pela qual se dará a nossa prática pedagógica. Se tivermos uma fundamentação teórica nossa prática terá uma direção segura.</p> <p>Acredito que os autores lidos forneceram boa parte dessa fundamentação, porque consegui compreender conceitos relacionados à cidadania e à aprendizagem.</p> <p>7º semestre – Eu não conhecia Paulo Freire e não sabia que, mesmo</p>

	<p>inconscientemente, já havia adotado parte de seus ensinamentos em minha aula. Agora, tenho consciência de que só existe a verdadeira educação onde se respeita a integridade cultural do educando, onde não há descaso pela curiosidade epistemológica e pela criatividade das pessoas, onde educadores fazem uma profunda reflexão e buscam teorias que as orientem.</p>
13	<p>8º semestre – Através destes seminários comecei a ler mais alguns livros de Rubens Alves, Paulo Freire, entre outros. Antes não os achava interessantes, mas agora começo a compreendê-los. Como é importante o seminário para uma boa aprendizagem.</p> <p>Aprendi a olhar filmes para aprender e tirar alguma lição. Isso eu não fazia antes, olhava por olhar.</p>
14	<p>1º semestre - Em TTP foram realizadas leituras e comentários sobre o que se destaca no livro <i>Ofício do Mestre</i> de Miguel Arroyo. Realizamos, detalhadamente, discussões sobre o que o autor apresenta na relação professor/aluno, gerando polêmica em determinados assuntos onde havia discordância por parte de alguns professores em relação às realidades das escolas onde atuavam. Foram temas valiosos para melhor entendermos nossos educandos, na realidade que vivem; gerando para nós professoras um grande aliado para nosso crescimento profissional, pois as polêmicas ficaram como provocações para repensar a prática educativa.</p> <p>2º semestre – Estas biografias me auxiliaram para que eu refletisse melhor sobre minha prática e a relação professor - aluno, fazendo com que eu modificasse meus métodos de ensino e havendo maior aprendizagem dos educandos.</p> <p>3º semestre – O que mais marcou na aprendizagem desta disciplina foi as Teorias do Desenvolvimento Humano (o Behaviorismo) que nos leva a entender que é preciso haver estímulo do meio para haver aprendizagem. Em minha prática percebo que muitas vezes tive uma abordagem behaviorista quando buscava punir ou premiar meus alunos pelo comportamento ou tarefa bem desenvolvida. Hoje, procuro, na medida do possível, modificar esta prática quando passo a elogiar a todos, valorizando aquele aluno que não desempenha muito bem sua tarefa, mas que possui outras habilidades para que não se sinta então desvalorizado e passe a participar de todas nas atividades escolares. Essa foi uma disciplina que me fez crescer profissionalmente, aprendendo que todos nós temos habilidades mesmo que não tão satisfatórias.</p> <p>Foram trabalhos de grande valia para acrescentar na minha prática pedagógica , pois aprendi a criar poesias, textos dissertativos, crônicas, contos que antes não gostava, talvez por ter certa dificuldade de escrever. Hoje, repassando para meus educandos o que aprendi, vejo por que esta</p>

	<p>disciplina foi indispensável para o meu crescimento pessoal.</p> <p>8º semestre – Posso concluir que a contínua busca de saberes fez com que eu repensasse minha prática profissional, em relação às diferenças e desigualdades sociais existentes em nossa sociedade, proporcionando uma visão mais sistematizada e contextualizada do desenvolvimento social. Com esses conceitos de raça, etnia, cultura, hábitos, costumes, entre outros e valorizando a bagagem trazida de casa, bem como a construção de idéias dos conceitos mencionados.</p>
15	<p>1º semestre – Então pensei: estou à procura destes conhecimentos e embasamentos teóricos em minha prática pedagógica.</p> <p>8º semestre - No início tudo era tão difícil, estranho. Mas quando começava a ler os autores, as leituras sugeridas, tudo se aproximava, o que me faltava era embasamento teórico, a prática eu tinha.</p> <p>Nas aulas da professora M fizemos uma retomada dos primeiros semestres, é lógico que agora bem mais complexo e também com mais entendimento.</p> <p>Neste semestre o que ela falava sobre esses assuntos parecia mais fácil de se entender, pois já havíamos lido ou discutido sobre eles.</p>
17	<p>1º semestre – No primeiro semestre encontrei muitas dificuldades, principalmente na disciplina de Fundamentos da Educação. Foi um grande desafio. Faltavam muitos conhecimentos teóricos, porque a prática docente eu já tinha, mas em outras disciplinas trabalhadas havia muito da nossa prática/teoria me dando mais segurança e tranquilidade para continuar o curso.</p> <p>2º semestre – Já começava a entender um pouco mais os métodos utilizados pelos professores que pretendiam sempre provocar respostas. Consistiam na comparação de determinados processos, fatos ou realidades, a fim de evidenciar semelhanças e diferenças. Tínhamos anos de prática, mas faltava juntar a essa prática as teorias, por isso a grande dificuldade. Muitas dúvidas que ficaram no 1º semestre foram elucidadas.</p> <p>Na disciplina de Teoria e Prática Pedagógica trabalhamos com textos sobre currículo e diversidade cultural. Trabalho desenvolvido em sala de aula, onde a professora trazia a fala do autor com nossa prática, através dos relatos das experiências vivenciadas do grande grupo, associando prática e teoria.</p> <p>8º semestre – Neste 8º semestre fizemos a conceituação de toda a trajetória do curso de licenciatura. O seminário que seria apresentado à professora L ficou inserido na trajetória, através de interpretações e avaliação de cada semestre dos conteúdos trabalhados e dos professores. Procurei refletir sobre as aprendizagens teóricas e sobre nossas práticas, já que somos profissionais. Com certeza aprendi muito, obtive embasamentos teórico associando com a minha prática pedagógica, que antes do curso eu não tinha.</p>

18	<p>2º semestre – Após fazer os trabalhos de pesquisa que exigiram bastante e foram proveitosos, concordo com Paulo Freire: “ Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.”.</p> <p>Concluo que ser pesquisador faz parte da natureza da nossa prática decente que procura saber, descobrir, perguntar e pesquisar.</p> <p>8º semestre – Ao escrever a conceituação da trajetória do curso tenho consciência de quanto aprendi e cresci, tanto na vida profissional como pessoal. Tinha muita experiência prática, porém faltava-me a teoria.</p>
19	<p>2º semestre- A disciplina de TPP realmente alcançou o seu objetivo no quesito “fundamentação teórica”. Os textos que trabalhamos em TPP foram de suma importância na conceituação da minha prática, uma vez que falavam de assuntos cruciais na nossa formação como: democracia, alunos de periferia, diversidade cultural, avaliação, currículo, ambiente alfabetizador, projetos, etc.</p> <p>3º semestre – Cresci muito com a pesquisa sobre alfabetização. Esta pesquisa me ajudou muito a atuar como alfabetizadora. Tudo o que fiz naquele ano na 1ª série foi embasado teoricamente.</p> <p>4º semestre – Em TPP foi muito importante aprender como os nossos alunos aprendem, pensar e refletir meus recursos e meu plano de aula. Estudar Piaget (construtivismo) e Vygotsky (interacionismo) foi como dar sentido a muitas questões que eu tinha em aberto e muitas perguntas foram respondidas neste contexto.</p> <p>Em DE, senti falta de conteúdos mais práticos e reais da alfabetização. Porém, foi válido estudar sobre a lecto-escrita, sobre métodos e processos de alfabetização, etc. Tudo foi enriquecedor, mas senti falta de aprofundamento no que diz respeito em colocar em prática a teoria vista.</p> <p>Nas disciplinas em serviço mais uma vez tivemos liberdade de escolher o que queríamos estudar e pesquisar. Isso é o que torna estas disciplinas tão importantes para o nosso desenvolvimento intelectual.</p> <p>5º semestre – Refletindo sobre estes temas acima vi que precisava mudar minha prática docente em relação aos estudos sociais.</p> <p>6º semestre – A professora R me fez ver a ciência como algo que não deve estar somente na teoria, isto é, sempre se deve fazer experimentos, mostrar a prática para que os alunos realmente aprendam a pensar e não a decorar.</p>
20	<p>1º semestre – Alguns conceitos trabalhados em Fundamentos da Educação me ajudaram a estabelecer minha prática docente e a compreender melhor a educação como um todo, a partir dos conhecimentos aplicados no cotidiano.</p> <p>2º semestre – Muitos dos conceitos trabalhados desenvolveram o senso crítico, me ajudando a tomar decisões diante dos fatos, investigando, construindo novas informações. As leituras exigiram tempo e dedicação, mas são</p>

	<p>fundamentais para nosso crescimento.</p> <p>3º semestre – Em psicologia consegui relacionar várias situações com minha prática, clareando dúvidas sobre o processo do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças.</p> <p>4º semestre – As reflexões feitas foram de grande utilidade para a prática pedagógica.</p> <p>7º semestre – Devemos estar abertos às mudanças, tendo uma visão crítica em relação às necessidades que o mundo de hoje apresenta, fazendo sempre a relação teoria/prática no confronto da aceitação, negociação e redirecionamento.</p> <p>O trabalho feito e relacionado com a prática sobre o texto “Ensinar exige bom senso”, mostrou a importância do bom senso na avaliação da prática. Ele foi referência para o grupo, bem como mostrou a necessidade de comprometimento e amorosidade com os educandos, colaborando com a sua formação e construção da autonomia.</p>
21	<p>7º semestre – Para mim a disciplina que não teve grande proveito foi a de DE - Artes. Eu esperava muitas coisas interessantes nessa área, mas a professora não apresentou nada de novo para a minha prática pedagógica.</p> <p>8º semestre - Nesse último semestre pude ver com clareza a importância do primeiro semestre de Fundamentos da Educação. Hoje consigo ver e entender os temas que foram abordados pelos professores daquele semestre. O que naquela época foi extremamente complicado e pouco compreendido, hoje está mais claro em meu pensamento.</p>
22	<p>3º semestre – Lamento não termos tempo disponível para ler, refletir sobre todas as atividades. Pois assim teríamos mais referências e condições de formar nossa opinião.</p> <p>5º semestre – Concluí que o fundamental é partir da investigação do conhecimento para tornar a aprendizagem prazerosa. Conscientizar o aluno que a educação é uma intervenção no mundo. Fazer relações e estudar a realidade é o que nós temos que fazer cada vez mais com os alunos. (...) Ao fazer essas relações e reflexões com a minha prática pedagógica vejo que estamos trabalhando nesta linha tão fantástica que Paulo Freire nos deixou.</p>
24	<p>8º semestre – Fazendo a conceituação da trajetória do curso percebi o quanto aprendi e o quanto cresci. Foi muito proveitoso como cultura pessoal e proporcionou uma enorme contribuição na atividade pessoal. Tinha muita experiência prática, porém faltava-me à teoria.</p>
25	<p>8º semestre – Em FE aprendi muito sobre vários de temas de sociologia (...), estudados anteriormente no primeiro semestre e que eu ainda não tinha</p>

	<p>percebido sua importância e a relação com a minha prática pedagógica. Hoje tenho certeza que tudo o que foi estudado pode influenciar positiva ou negativamente em minha prática. (...) Cruzo os meus braços e espero que as coisas aconteçam ou, com as informações adquiridas, faço acontecer?</p> <p>O que mais me marcou na disciplina de DE foi o estudo sobre Freinet. (...) Depois dessa leitura um mundo novo se abriu diante de mim, repensei e modifiquei o meu fazer pedagógico. Agora consigo interagir com meu aluno, participando ativamente do seu desenvolvimento global. O mais importante de tudo isso é poder repensar e modificar o meu fazer pedagógico sem culpa e sem medo, sabendo quais objetivos quero atingir.</p>
26	<p>1º semestre – A leitura, que não era prática diária, tornava-se necessária para melhor compreensão das aulas e as diferenças dentro da sala de aula, ainda que poucas, começavam a surgir, como o nascer do sol!</p> <p>2º semestre – A partir dessas aulas nunca mais fomos os mesmos! Quantos questionamentos. Agora sim, podíamos sentar na sala dos professores e darmos início e participarmos de bons debates, com fundamentação teórica! Pelo menos era assim que eu me sentia.</p> <p>4º semestre – (...) sinto que melhorei minha prática educativa, a partir dos teóricos estudados e inspirada na sala de aula pela sensibilidade de Piaget quando mostra que “ as crianças não pensam como os adultos e constroem o próprio aprendizado”, ou com Vygotsky quando diz que “todo aprendizado é necessariamente mediado” (...).</p>
28	<p>7º semestre – Após as leituras não tive dúvidas ao escolher o tema, a dificuldade foi teorizar os fatos porque ainda não estava acostumada a realizar trabalhos deste nível. Com o auxílio do professor, que não mediu esforços em ler nossos textos e nos explicar como fazer a relação com a teoria, conseguimos realizar com êxito este trabalho em grupo e culminou com um seminário de alto nível, ultrapassando nossas expectativas e também de nossos professores.</p> <p>Em DE foi realizado um trabalho sem novidade, porque a maioria das atividades realizadas foram técnicas que já utilizamos com nossos alunos, isto apenas confirmou que o que fizemos está correto.</p> <p>8º semestre – Também houve participação de palestrantes maravilhosos que enriqueceram muito as aulas, com suas vivências dentro de escolas, falando de suas práticas e não de teorias.</p> <p>Após o início deste trabalho de escrita das trajetórias passei a valorizar mais o curso, revendo trabalhos e materiais que com o tempo estavam esquecidos, pude comparar os saberes que eu tinha no início e perceber como foram evoluindo com o decorrer do curso.</p>
29	<p>6º semestre – Gostei dos trabalhos desenvolvidos nesse semestre, pois todas as disciplinas trabalharam muito com a nossa prática pedagógica.</p>

	<p>7º semestre – O semestre teve tarefas difíceis que exigiram de nós, mas como já adquirimos muitos conhecimentos e temos uma bagagem muito grande que é a nossa prática, “tiramos de letra”.</p> <p>8º semestre – Em FE foi feita uma retomada dos conteúdos do primeiro semestre que para mim não tiveram entendimento algum e agora, no final do curso, eu consegui entender. Isto me deixou muito feliz. Os conteúdos das correntes filosóficas, sistemas de governo, teorias da reprodução e resistência, entre outros, contribuíram muito para minha prática pedagógica.</p>
30	<p>8º semestre – Esta disciplina contribui muito em vários aspectos na minha prática e no meu modo de pensar. Em vários momentos durante o semestre e nas discussões de temas, me transportavam para minha realidade, para o meu dia-a-dia da sala de aula fazendo com que refletisse sobre: O que meu aluno necessita? O que ele espera da escola? Como eu pensava e porque hoje penso diferente?</p>
31	<p>2º semestre – O que tudo isso tem a ver comigo? A pergunta que costumava me fazer e a resposta diante de mim foi se formando. Já tenho condições de responder: á a forma de ver o mundo. A forma como posso ver. Compreender que naquilo que eu faço estão as estruturas sociais contidas no meu ser.</p> <p>No momento em que eu realizava a minha escrita, parei para refletir sobre minha trajetória como professora e a relação entre a minha prática pedagógica com o momento que o país, a minha comunidade viveu em cada um desses períodos e eu, como me comportei, como agi perante eles.</p> <p>Tudo isso aconteceu por este ou por aquele motivo. Agi assim por esta e não por aquela razão. Só agora, passados mais de vinte anos, começo a me dar conta do emaranhado a que eu estava e estou presa. Não sou livre para fazer o que quero na frente dos meus alunos.</p> <p>Preciso ter muito claro, que de acordo com a prática pedagógica adotada posso estar agindo, classificando e hierarquizando as pessoas, em circunstâncias econômicas, políticas e sociais determinadas.</p> <p>3º semestre – Penso que para nós professores estudar as teorias da aprendizagem foi fundamental. Um dos estudos mais significativos de todo o curso de Pedagogia. Digo isso porque considero essencial eu ter conhecimento, embasamento teórico sobre a minha prática pedagógica.</p> <p>Um pedagogo não pode desenvolver uma prática pedagógica sem saber os princípios da sua prática adotada. Esse é o pressuposto número um para se ter autonomia em sala de aula.</p> <p>4º semestre – Gostaria de ter tido a chance de discutir, ver e analisar diferentes métodos de alfabetização de uma maneira mais prática, mais objetiva e não apenas na teoria.</p> <p>Hoje sou capaz de agir com firmeza e com autonomia diante das situações que</p>

	<p>surgiram na minha trajetória, como professora. Porque tenho conhecimento de causa e sei onde me apoiar. Graças à professora (...).</p> <p>8º semestre – refletindo sobre a minha prática e as aprendizagens realizadas por parte dos alunos, pude compreender e interferir no processo de aprendizagem dos meus alunos. E isso só foi possível, quando consegui dialogar comigo mesma e estar sempre me questionando quanto a minha intenção, a minha prática docente: Estou dando conta da minha intenção, do meu objetivo? Como estou conseguindo isso?</p> <p>O resultado de todo esse processo foi uma prática pensada e repensada.</p>
33	<p>8º semestre – (...) este curso para mim teve momentos inesquecíveis: estudo dos clássicos e o seminário Paulo Freire.</p>
34	<p>3º semestre – Em psicologia da aprendizagem foi interessantíssimo estudar as teorias de Piaget. Muita coisa eu já trabalhava com meus alunos baseada nesta teoria; tinha a prática, mas não a teoria.</p> <p>5º semestre – Realizar essa tarefa de TPP foi outra etapa bastante importante, porque foi possível relacionar essas propostas com o que estamos aprendendo neste curso. Refletimos sobre a “nossa” prática docente e agora temos condições de fazer melhor do que antes.</p>
36	<p>4º semestre – Para alfabetizar é necessário conhecer questões suficientes na área de aquisição da linguagem, há necessidade de aprofundar estudos a fim de saber avaliar determinadas teorias, a eficácia de determinados recursos, enfim, de termos posições em relação aos mais diversos tópicos relacionados à alfabetização.</p>
38	<p>7º semestre – Para mim, foi um trabalho com o qual a turma sentiu-se interessada e motivada. Possibilitou aos alunos/professores de cada grupo recordarem suas experiências de sala de aula, suas práticas pedagógicas, fazendo a relação da teoria elaborada com a prática vivenciada em seu cotidiano escolar.</p>
39	<p>1º semestre – Enfim, as concepções dos professores interagindo com as minhas, juntas ou permeadas por ideologias de diferentes autores trazidos para nossas aulas, passou a construir em mim saberes mais elaborados e hoje sinto mais segurança, conseguindo argumentar sobre os problemas e desafios da educação.</p>
40	<p>1º e 2º semestres - Quanto ao memorial da prática, este, sem dúvida, foi um trabalho muito gratificante e que trouxe bons frutos, pois através dele começamos a tomar gosto pela tarefa de pensar sobre o que fazíamos, e como fazíamos, repetindo o que dava certo, modificando o que não funcionasse muito bem. No início era um pouco cansativo escrever sobre o nosso fazer, mas com o passar do tempo aprendemos que esta escrita é de grande utilidade, pois</p>

	<p>ajuda na construção de nossa proposta pedagógica, através das idas e voltas que fazemos no nosso trabalho, trabalho legitimado pelas teorias que estudamos e pela nossa própria prática. Quanto à disciplina de TPP, ela ofereceu facilidade, isto é, os assuntos tratados estavam de acordo com o nosso dia-a-dia, com a nossa realidade. Era possível receber a teoria e relacioná-la com a nossa prática, desde a construção do currículo até a avaliação do processo educativo.</p> <p>7º semestre - A professora não trouxe nada que pudesse enriquecer nossas aulas de Educação Artística, para mim foi uma decepção, pois não trouxe nada que pudéssemos transferir aos nossos alunos. Por tal motivo, nada mais tenho a relatar.</p> <p>Das aulas de Ciências não levamos nada para nossos alunos. Achei que ela ia nos dar aula prática que pudéssemos aproveitar com nossos alunos de 1ª a 4ª série, o que não aconteceu.</p>
41	<p>8º semestre - Agora preciso de tempo para respirar, organizar as idéias para melhor aprimorar minhas atitudes. O curso de pedagogia não passou por mim neutramente. Sinto que modificou, não formou (não pôs na forma), mas trouxe inquietações, conflitos, ajudou a definir que rumo quero seguir.</p> <p>O estudo do socialismo e capitalismo em FE me deu suporte para muitas coisas: entender a escola hoje (em certos aspectos), o mercado de trabalho, a economia e os sistemas de governo. Tive dificuldade de mergulhar em alguns conteúdos apresentados nesta disciplina, em outros eu refleti sobre minha prática pedagógica, repensei, mantive algumas coisas e modifiquei outras. Até o momento está difícil para mim, porque ainda me encontro em conflito, querendo entender determinadas coisas e as respostas que ganho são outras perguntas.</p> <p>TPP e com as teorias do conhecimento em FE, nossos pensamentos se tornaram dialéticos.</p>
43	<p>Difícilmente nos comportamos como meros espectadores de nossas vidas. Estamos sempre refletindo sobre nossas ações e fazendo opções de acordo com nossos desejos.</p> <p>Em Sistematização de Leituras aprofundei-me na vida de Paulo Freire e na obra Pedagogia da Autonomia - onde ele nos diz que o ser humano deve ir sempre além de seus conhecimentos e que ensinar exige pesquisa. Nós professores, nos enquadrámos neste item, porque enquanto ensinamos continuamos buscando novos saberes ou aperfeiçoamos os já existentes.</p> <p>Deixei um pouco de lado os livros didáticos e iniciei leituras de autores clássicos, o que deixou meu trabalho docente bem interessante, despertando assim o interesse do aluno.</p>
44	<p>Como profissional egressa desse curso, terei a realidade como ponto de partida</p>

	<p>e referência do processo educacional. Curso que formou para a observação e compreensão de processos que envolvem ensino e aprendizagem, articulando ensino e pesquisa, teoria e prática.</p> <p>A compreensão teórica e crítica da prática possibilita ter uma ação e intervenção que avance na direção de uma escola democrática, através de novos caminhos para adaptar a realidade escolar aos novos tempos (mudança), superar desafios das políticas educativas e das práticas de formação, fazer o nosso trabalho com compromisso, responsabilidade e vontade. Percebo que nossos professores apenas tentam nos fazer descobrir os caminhos que serão seguidos e aproveitados na nossa prática pedagógica.</p>
45	<p>Primeiros semestres - Quando os professores faziam suas colocações e suas explicações pareciam que usavam outra língua, eu não entendia nada. Pensava comigo mesma: por que não consigo entender e como os outros colegas estão entendendo tudo?</p> <p>Semestres finais - Eu conseguia participar, acompanhar, fazer relações com a minha prática. Parecia tudo mais claro.</p>
46	<p>1º semestre - Eu sabia e tinha consciência de que grandes mudanças aconteceriam de fato. As contribuições teóricas e as adversidades de idéias, tanto dos professores como dos colegas de turma, seriam ricas em possibilidades de reformular a prática. Foram muitos desafios neste primeiro semestre, muitos emaranhados seriam desatados no próximo semestre.</p> <p>2º semestre - Em FE o grupo de professores retomou assuntos importantes para nossa classe tão sofrida e desvalorizada. Lembro de uma frase que ouvi de um desses professores: "Vocês merecem o que estão recebendo pelo trabalho que fazem!".</p> <p>3º semestre - As atividades acadêmicas tornaram-se, nesse semestre, indispensáveis para a minha prática. É uma busca constante de teorizar conhecimentos antes desconhecidos e desprovidos de originalidade e funcionalidade. Sinto que a universidade chegou para ficar na minha vida.</p>
48	<p>2º semestre – Neste semestre já podemos participar com mais confiança das aulas dos professores de fundamentos da Educação, porque já existe uma luz adquirida no semestre anterior. Já conseguimos ler os clássicos, dialogar com eles e trazê-los para a nossa realidade, para a nossa prática, questionando e convivendo com todas estas idéias.</p> <p>5º semestre - Debates, lemos textos, fizemos poesias, dançamos sob o som dos mais diferentes ritmos. Era uma aprendizagem prática. Suas teorias eram claras e suas aulas sempre terminavam com uma sessão de relaxamento gostoso, que saíamos da escola renovada.</p>
49	<p>Não posso dizer que a minha prática pedagógica mudou 100%, mas o meu modo de pensar e de agir mudou! Observo, reflito muito, procuro embasamento</p>

	<p>teórico antes de agir, antes de tomar decisões. Não recebi nenhuma receita pronta ou soluções mágicas, mas textos para refletir sobre a educação, que é uma prática indispensável para nós educadores preocupados com a prática - desafiante e complicada.</p> <p>O quinto semestre foi bastante calmo e tranquilo, pois os textos lidos foram de mais fácil compreensão, sendo assim foi mais fácil relacionar as leituras e debates com a nossa prática diária.</p> <p>Também o fato é que, com as pesquisas e leituras que fiz, comecei a questionar, a repensar e a auto-criticar a minha prática pedagógica. Isso fez com que eu mudasse o meu jeito de olhar, de observar e de avaliar os meus alunos.</p> <p>3º semestre - Em psicologia tive algumas dificuldades no principio, mas quando o conteúdo veio ao encontro de minha prática tudo foi bem. Apesar de que toda a programação tinha a ver com a nossa prática, o que aconteceu é que muitas vezes não conseguia fazer ligações e acabava sendo pouco interessante. (...) Mesmo assim, tinha dificuldades maiores em Fundamentos da Educação, isso porque achava as leituras complexas e tinha pouco tempo para ler e refletir sobre os textos. Além disso, o vocabulário, o significado de muitas palavras estava além, digo, como lia pouco - um tanto de comodismo - desconhecia muitas palavras usadas pelos professores e pelos autores de alguns livros.</p> <p>Quando começaram a “pegar os tais ganchos”, meu Deus! Aí mesmo tinha certeza de que não estava no lugar certo. Não conseguia ver nada de importante para a minha prática docente! Mas hoje posso dizer que tudo serviu, e muito, para refletir sobre minha prática docente, sobre minhas opiniões e atitudes em geral.</p>
50	<p>1º semestre - Porém, no decorrer das aulas, aos pouquinhos, as coisas foram se familiarizando, e comecei a compreender que teoria é fundamental, pois é uma forma de possibilitar a reflexão e representar na nossa cabeça as relações que se passam no mundo, inclusive na sala de aula. Esta disciplina (FE) me oportunizou desempenhar um papel cada vez mais ativo na minha profissão, pois pude desenvolver uma prática baseada na ação-reflexão-ação. Isto é muito importante!!!</p> <p>4º semestre - Em minha opinião, todos os professores, de todas as áreas e séries deveriam conhecer as teorias e estudos de psicologia humana da aprendizagem e do desenvolvimento, pois assim, poderiam entender melhor o comportamento e as atitudes de seus alunos e, conseqüentemente, ajudá-los. Afinal, só ficar reclamando que “este” ou “aquele” tem dificuldades, não aprende ou só incomoda, não resolve nada!!!</p>
56	<p>8º semestre - No começo do curso de Pedagogia, ou seja, no primeiro semestre, na disciplina de sociologia, iniciamos um estudo sobre várias teorias</p>

	de difícil entendimento. Nesse oitavo semestre tivemos a oportunidade de rever em Sociologia essas teorias. Talvez, agora, de maneira bem mais clara, pois já é de nosso conhecimento.
57	7º semestre - Muita coisa bonita e boa aprendemos, mas quanta coisa fica só no papel. Fica aqui o meu questionamento e minha indignação. 8º semestre - Para pensar: O estatuto da criança e do adolescente no Brasil é o melhor do mundo, falando em teoria; mas, como fica na prática?
58	As aulas de TPP causaram um grande impacto para mim e acredito que também para pelo menos a maioria das colegas que, apesar de termos uma boa bagagem prática como educadores, não tínhamos tido a oportunidade de ter um aprofundamento teórico sobre os temas trabalhados. Em FE um fator que causou uma certa dificuldade foi a maneira das aulas serem ministradas, ou seja, os professores com um profundo conhecimento teórico sobre os assuntos em estudo nos “atropelavam” com as informações. Isso fez com que tivéssemos bastante dificuldade em assimilá-las. Mas, com o desenvolver das aulas fomos construindo relações entre a teoria e a prática social na qual estamos inseridos e conseqüentemente desvendando pelo menos em parte a “teia” ou “rede” que o professor (...) tecia em suas aulas.
59	1º semestre - Houve dificuldade na compreensão de textos e esse talvez tenha sido nosso maior obstáculo. Em contrapartida, nossas atividades diárias, nossos saberes foram valorizados e ouvidos em várias oportunidades, o que me fez entender que a teoria nos dá um grande suporte intelectual, mas que somente tem valor quando associada à prática. 3º semestre - Foram excelentes, também, as teorias com base na Psicologia. De posse de todo esse referencial teórico fica mais compreensível certos comportamentos e atitudes de nossos educandos. 8º semestre - Acredito que até mesmo os professores adquiriram saberes, como numa troca. Eles trouxeram a teoria e nós tínhamos a prática. No início do curso tínhamos muita dificuldade em compreender os textos indicados para leitura e agora já consigo não somente compreender, como também fazer relações com outros autores e, principalmente, com a nossa prática. Graças ao empenho dos professores.
60	2º semestre - Por várias vezes nos deparamos com teorias que não podem ser realizadas na nossa prática, porém, várias das leituras foram escolhidas pelo grupo porque nos diziam alguma coisa, onde nós nos identificávamos.
61	6º semestre - É certo que não existe um caminho identificado como único e melhor para o ensino de qualquer disciplina, no entanto, conhecer diversas possibilidades e acreditar nelas faz a diferença na constituição de uma prática mais eficaz.

63	3º semestre - Com certeza os temas mais significativos durante o semestre foram aqueles que me fizeram refletir sobre minha prática pedagógica. Tenho como exemplo as teorias de Freud, Piaget e Vygostsky, que eu, muitas vezes, já usava sem mesmo conhecê-las. Portanto, consegui teorizar a minha prática digo, encontrei teorias que fundamentam minha prática pedagógica.
64	8º semestre – No primeiro semestre do curso, quando o professor de FE começou a falar sobre as correntes de pensamento, modos de produção, classes sociais e outros, comecei a questionar-me sobre o que eu pensava que sabia. Não conseguia fazer relação teoria-prática. Agora, no oitavo semestre, tivemos um aprofundamento das teorias estudadas lá no início. Com toda a trajetória do curso, o amadurecimento e aprimoramento das idéias, consigo relacionar as teorias estudadas com a nossa prática.
65	3º semestre – Foi bem interessante a proposta do semestre em ODP. Eu escolhi realizar uma pesquisa para buscar informações sobre a trajetória escolar dos meus alunos com insucesso escolar, pois minha turma de quarta série tinha alguns alunos com idade fora da série. Eu sabia algumas coisas sobre as reprovações deles, mas, com a pesquisa, coletei novas informações. É ótimo quando a disciplina dá abertura para este tipo de trabalho tão importante para nossa prática.
66	6º semestre – A socialização das experiências e pesquisas de trabalhos apresentados pelos demais grupos mostrou-nos uma riqueza de informações que, compartilhadas, enriquecem a prática pedagógica entre colegas e escolas. (...) Com isso foi possível destacar que as experiências relatadas nos servem de exemplo para despertar as diversificadas formas de desenvolver o processo ensino-aprendizagem e unindo a prática com a teoria em uma ação recíproca. Com o passar de cada semestre percebo o crescimento da turma em relação às trocas de experiências.
69	8º semestre – Na minha prática pedagógica sempre achei difícil despertar a crítica, mas nesse curso de formação continuada aprendi a desenvolver o meu senso crítico e, conseqüentemente, reconstruir alguns pontos que estavam saturados em meu trabalho diário. Consolidei bases para humanizar minha sala de aula, deixei de olhar os meus alunos como apenas “mais um” e orientei a prática no sentido da transformação. A leitura e análise das teorias de Freire serviram para comprovar a necessidade de manter interligadas a escola e a sociedade e que as práticas democráticas são fundamentais para uma discussão crítica e reflexiva da realidade social. Em minhas aulas percebi que no momento em que as discussões passam para a subjetividade dos alunos, ganhamos em participação, interesse e conhecimento, pois os alunos constroem em cima dos conceitos que não estavam colocados, prontos, acabados. Concluindo, adquiri experiências para orientar meus alunos para uma

	visão mais crítica.
--	---------------------

APÊNDICE 02 – A ESCRITA COMO DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO

	Sujeitos que demonstraram uma compreensão dicotômica dos conceitos de teoria e prática	
	Quadro a partir da entrevista	
Aluno/a	Ocorrência da escrita	Características/atributos associados/referências
Ana 01	ODP1 e 2 (Memorial individual)	<i>“Adorei fazer. Material riquíssimo, coisas que a gente nunca pergunta [...] Apliquei na minha turma e eles adoravam fazer.”</i>
	PEA (Memorial da prática)	<i>“Foi muito cansativo fazer, não me agradou.”</i> Não identifica o registro como algo inerente à atividade profissional. Tratou-o como uma exigência curricular do curso, sem consequências na formação. Não costuma fazer planejamento escrito. Ao referir-se à disciplina de matemática e ao planejamento, associa a escrita com o tradicional. Exemplifica falando de problemas matemáticos escritos e contrapõe com a proposta de um supermercado em sala de aula para compras e vendas fictícias.
	SL	<i>“Ler o autor e escrever acho muito válido. Ajudou-me para esclarecer.”</i> Também refere-se ao potencial de melhorar o vocabulário.
	ODP (Projeto de ensino e pesquisa sobre aluno com dificuldades de aprendizagem)	<i>“Às vezes olhamos para o aluno e não analisamos, só aplicamos uma prova e pronto.”</i> Registro escrito integrou a pesquisa.

	Sujeitos que demonstraram diferentes concepções de teoria e prática	
	Quadro a partir da entrevista	
Aluno/a	Ocorrência da escrita	Características/atributos associados/referências
Eva 02	Anotações de sala de aula	Diz que a ação de anotar caracteriza os alunos que estão envolvidos e interessados no processo de formação. Refere-se a uma aula sobre o ensino de matemática: <i>“Ela ensinou para nós e agora eu já não lembro...parei de exercitar e esqueci, mas tenho tudo anotado no meu caderno.”</i>
	Escrita da “trajetória”	Produziu medo de não lembrar, da responsabilidade do registro, da exposição. <i>“Lembro que quando surgiu de fazer a trajetória, todo mundo entrou em loucura e eu também. Pensava: agora não vou lembrar! Depois foi tão bom aquilo, veio, foi indo e quando vi já estava lá no final e não foi assim tão ruim, foi bem importante e válido porque foi possível relembrar colocando tudo ali por semestre.”</i>
	Escrita de ODP 1 e 2 (memorial individual)	Significou voltar, lembrar, resgatar o passado. Afirma que foi prazeroso.
	Escrita de PEA (memorial da prática)	<i>“Os cadernos achei muito válido, muito importante. O da prática mesmo, bem legal porque a gente aplicava ali e chegava em casa (eu pelo menos fazia assim) e fazia a reflexão, via o que deu certo o que não deu, onde podia melhorar. Eu aprendi e faço até hoje a reflexão. Como foi válido. Uma coisa que ficou em mim. Essa reflexão eu faço sempre.”</i> Escrever para “não perder as idéias”, para

		organizar-se, para <i>“não esquecer”</i> .
	Escrita em SL	Ao escrever sobre o livro Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire, começou a gostar do autor. Associa aprendizagem com leitura, escrita e apresentação oral.

	Sujeitos que demonstraram uma compreensão relacional dos conceitos de teoria e prática	
	Quadro a partir da “trajetória”	
Aluno/a	Ocorrência da escrita	Características/atributos associados/referências
Jane 03	<p>DE1- escrita de trabalho final</p> <p>FE1- escrita coletiva e individual</p> <p>TPP1- sem referência.</p> <p>PEA1- relato semanal por escrito do trabalho desenvolvido e registro de avaliação do trabalho no final do semestre.</p> <p>SL1- sem referência.</p> <p>ODP1- escrita do memorial</p> <p>DE2- escrita de trabalho final</p> <p>FE2- sem referência</p> <p>TPP2- escritas individuais e coletivas</p> <p>PEA2- escrita de desenvolvimento de trabalho e resultados.</p> <p>SL2- sem referência.</p> <p>ODP2- escrita do resultado de uma investigação.</p> <p>FE3- trabalhos individuais</p> <p>DE3- atividades escritas sobre matemática.</p> <p>TPP3- trabalhos individuais</p> <p>PEA3, SL3- sem referência.</p> <p>ODP3- escrita de projeto de pesquisa.</p> <p>FE4- escrita de trabalho em grupo. Cada integrante deveria escrever 10 páginas.</p> <p>DE4- trabalhos escritos em sala de aula.</p> <p>TPP4- escritas individuais.</p> <p>PEA4- sem referência.</p> <p>SL4- escrita sobre os clássicos.</p> <p>ODP4- escrita do andamento da investigação.</p> <p>FE5- sem referência.</p> <p>DE5- sem referência.</p>	<p>DE1- trabalho de sistematização possibilitou melhorar a escrita. <i>“Temos a prática docente, porém temos dificuldade de registrar o que fundamenta a nossa docência.”</i></p> <p>DE2 – dificuldade de escrever dentro das normas e padrões acadêmicos.</p> <p>ODP2- <i>“a escrita desse texto não foi nada fácil. Não estávamos acostumados a refletir sobre tantos aspectos ao mesmo tempo.”</i></p> <p>PEA2- <i>“Durante esse registro tivemos a oportunidade de relacionar a proposta pedagógica com as aprendizagens feitas ao longo do curso. Foi prazeroso realizar registros de nossa caminhada cotidiana, coisa que não tínhamos o hábito, porque a melhor maneira de refletir é pensar a prática e retornar a ela para transformá-la.”</i></p> <p>FE4- <i>“após muitas leituras e encontros(...)o texto geral foi construído. Foi um trabalho cheio de incertezas, dúvidas, pois estávamos num momento que teríamos que organizar as assimilações e compreensões dos textos, relacionando-os com a nossa prática atual.”</i></p>

	<p>TPP5- sem referência.</p> <p>PEA5- escrita sobre uma intenção de trabalho.</p> <p>SL5- escrita sobre leitura realizada.</p> <p>ODP5- escrita relativa à pesquisa em andamento.</p> <p>FE6- sem referência.</p> <p>DE6- escritas individuais.</p> <p>TPP6- escritas individuais com base nos estudos realizados.</p> <p>PEA6, SL6, ODP6- sem referência.</p> <p>FE7- escrita coletiva sobre Paulo Freire.</p> <p>DE7- escrita reflexiva sobre o filme e escrita no portfólio.</p> <p>TPP7- registro escrito.</p> <p>PEA7, SL7, ODP7- sem referência.</p> <p>FE8- escrita de trabalho para apresentação.</p> <p>DE8- sem referência.</p> <p>TPP8- sem referência.</p> <p>PEA8, SL8, ODP8- avaliação geral.</p>	<p>SL4- Sobre a Didática Magna de Comenius escreve: <i>“é um escrito importante sobre a sistematização da pedagogia.”</i></p> <p>TPP7- refere-se a um estudo sobre o trabalho individual e coletivo como instrumento de avaliação. <i>“A reflexão e o registro do pensamento envolvem educador e educando Cada um no seu espaço diferenciado, pensa, escreve a prática e faz a teoria, onde o registro da reflexão, concretização do pensamento é seu principal instrumento [...]”</i></p> <p>PEA8, SL8, ODP8- <i>“Enfim, o que mais me marcou durante os semestres e que pratico na minha docência é o ato de registrar. [...] Pois desde então eu registro a minha história profissional e pessoal. [...] Pois acredito que com o registro os meus filhos e netos poderão continuar a registrar a história[...]”</i></p> <p><i>“Com certeza que o estudo e as escritas que realizamos nos cadernos dos memoriais vão nos acompanhar como história viva em nossas vidas.”</i></p>
--	---	--

	Sujeitos que demonstraram uma compreensão relacional dos conceitos de teoria e prática	
	Quadro a partir da entrevista	
Aluno/a	Ocorrência da escrita	Características/atributos associados/referências
Ida 03	Escrita do primeiro trabalho acadêmico em FE1.	Sensação de insegurança e percepção de pouca compreensão do conteúdo sobre o qual deveria desenvolver a escrita. Ao lembrar do fato, enfatiza o quanto aprendeu no processo.
	Escrita nas disciplinas em serviço (PEA-memorial da prática)	Enfatiza como gostou de registrar as intenções pedagógicas.
	Escrita nas disciplinas em serviço (ODP1 e 2-memorial individual)	<i>“A experiência foi tão boa que acabamos fazendo aqui na escola com os nossos alunos.”</i> Ressalta que o fator mobilizador foi a percepção de que ao escreverem a própria história nos memoriais, começaram a gostar mais de estudos na área de História. Como identificam que os alunos também não gostam da disciplina, usaram como estratégia a escrita como resgate da história pessoal.
	Escrita nas disciplinas em serviço (ODP3 e 4)	<i>“Pesquisei alunos com dificuldades de aprendizagem e montamos um projeto de ensino aqui na escola. Escrevi sobre isso.”</i>
	Escrita ao longo do curso	Salienta que a escrita pode ser apenas uma cópia e enfatiza que no processo de formação não foi assim. A escrita estava associada à leitura e aos seminários.
	Escrita das “trajetórias” no oitavo semestre	<i>“As escritas foram maravilhosas! Tínhamos muita resistência no início, eu mesma pensava que não ia lembrar, não ia conseguir[...] mas como foi gostoso.”</i>
	Escrita das “trajetórias” no oitavo semestre.	<i>“Sobre algumas disciplinas eu escrevi mais. Escrevi mais porque eu gostei mais, me</i>

		<i>marcaram mais.</i> " Extensão da escrita
--	--	--

	Sujeitos que enfatizaram a contribuição do curso na prática docente	
	Quadro a partir do texto da “trajetória”	
Aluno/a	Ocorrência da escrita	Características/atributos associados/referência
Rute 04	<p>DE1- resumo de livro.</p> <p>FE1- trabalho escrito.</p> <p>TPP1- sem referência.</p> <p>PEA1- registro semanal e projeto com o objetivo de desenvolver a leitura e a escrita com os alunos.</p> <p>SL1- registros e anotações para apresentação em seminário (escrita pessoal).</p> <p>ODP1- registro voltado ao resgate da infância e do processo de escolarização.</p> <p>DE2- produção de escritas de diferentes gêneros literários.</p> <p>FE2- trabalho escrito.</p> <p>TPP2- sem referência.</p> <p>PEA2- escrita mensal sobre o desenvolvimento da proposta de aperfeiçoamento da leitura e escrita com alunos.</p> <p>SL2- escrita pessoal para apresentação em seminário.</p> <p>ODP2- registros sobre a formação profissional.</p> <p>FE3- sem referências.</p> <p>DE3- escritas reflexivas sobre matemática.</p> <p>TPP3- escrita reflexiva sobre modelos pedagógicos.</p> <p>PEA3, SL3- sem referência.</p> <p>ODP3- escrita de projeto de pesquisa.</p> <p>FE4- escrita de material para apresentação em seminário.</p>	<p>PEA1- avalia o registro semanal referindo-se à escrita e ao seu potencial de produzir reflexões.</p> <p><i>“O fato de estar fazendo um registro semanal das atividades e avaliar os resultados, fez com que eu refletisse diariamente sobre a minha prática. Refletindo sobre a prática e as aprendizagens dos alunos, pude compreender e interferir em seus processos de aprendizagem. Isso só foi possível quando consegui dialogar comigo mesma (...) O resultado de todo esse processo foi uma prática pensada e repensada.”</i></p> <p>ODP1- momento da escrita como possibilitador de percepção da ausência de reflexão e de relações entre passado e presente. <i>“Fazendo os registros no memorial individual, resgatando a minha infância, pude perceber o quanto não paramos para refletir, voltar no tempo, sobre nós mesmos.”</i></p> <p>ODP2- necessidade de realizar levantamento de dados para viabilizar a escrita. Momento da escrita como possibilitador de reflexões e de estabelecimento de relações entre</p>

	<p>DE4- trabalhos escritos.</p> <p>TPP4- escritas reflexivas.</p> <p>PEA4- sem referência.</p> <p>SL4- escrita sobre os clássicos.</p> <p>ODP4- sem referência.</p> <p>FE5- sem referência.</p> <p>DE5- realização de escritas reflexivas.</p> <p>TPP5- escrita reflexiva tendo como apoio as leituras.</p> <p>PEA5- sem referência.</p> <p>SL5- ODP5- sem referência.</p> <p>FE6- escrita de um texto sobre a obra lida.</p> <p>DE6- sem referência.</p> <p>TPP6- várias escritas reflexivas com base nos estudos realizados.</p> <p>PEA6, SL6, ODP6- sem referência.</p> <p>FE7- escrita sobre Paulo Freire.</p> <p>DE7- escrita reflexiva sobre o filme e escrita no portfólio.</p> <p>TPP7- pesquisa e escrita.</p> <p>PEA7, SL7, ODP7- sem referência.</p> <p>FE8- dentro dos estudos realizamos escritas.</p> <p>DE8- sem referência.</p> <p>TPP8- escritas reflexivas individuais e em grupo.</p> <p>PEA8, SL8, ODP8- sem referência.</p>	<p>trajetória profissional, prática pedagógica e contexto sociopolítico.</p> <p><i>“No momento em que eu realizava a minha escrita parei para refletir sobre a minha trajetória como professora e a relação entre a minha prática pedagógica , o momento que o país e a minha comunidade viveu em cada um destes períodos e em como me comportei, como agi perante eles.”</i></p>
--	--	---

	Sujeitos que enfatizaram a contribuição do curso na prática docente	
	Quadro a partir da entrevista	
Aluno/a	Ocorrência da escrita	Características/ atributos associados/referências
Lia 04	Escrita do memorial individual	<i>“a gente fez uma viagem desde lá da infância. A gente teve que parar para pensar”.</i>
	Ao longo do curso	Ao enfatizar que todo o curso foi bom, lembra de reclamações relativas às exigências curriculares e relacionadas à escrita e à leitura. <i>“A gente reclamava: Como tem escrita para fazer, como tem leitura!”</i>
	Trabalho escrito de matemática	Salienta como aspecto negativo a não devolução, por parte do professor, do trabalho e a ausência de comentários sobre uma escrita que foi longa e aprofundada.
	No cotidiano	Enfatiza que gosta muito de escrever e que sempre gostou. Não atribui ao curso a responsabilidade por gostar de escrever, mas revela que ele propiciou escritas prazerosas, principalmente no memorial individual.
	Escrita do memorial da prática	Refere-se à importância dessa escrita para os processos de observar, acompanhar e analisar a prática pedagógica. Associa com pesquisa.
	Registro do desenvolvimento dos alunos	Refere-se a uma conversa recente com outra professora de sua escola sobre a importância de ter um registro sistemático de cada aluno desde o início do ano letivo. Avaliam que é uma boa forma de acompanhar o desenvolvimento escolar.
	Registro de situações vividas	Associa o curso com uma aventura na qual tem situações que poderiam ser conteúdo para a escrita de um livro. <i>“No final da para escrever um livro sobre tanta coisa que a</i>

		<i>gente passou. Temporal, barro na estrada, carro que estragou, as conversas no caminho, comentários sobre as aulas”.</i>
	Escrita da “trajetória”	<i>“A escrita das trajetórias pareceu muito complicada no início, mas depois, como foi bom[...] A gente foi se familiarizando, revendo, lembrando, registrando[...] É mais uma forma de fazer reflexões. Nem foi tão complicado.”</i>

	Sujeitos que fizeram referência a mudanças na prática sem enfatizar a contribuição do curso	
	Quadro a partir da entrevista	
Aluno/a	Ocorrência da escrita	Características/atributos associados/referências
Bia 05	Planejamento escrito	Fez referência ao planejamento escrito ao comentar uma turma com a qual realizou um trabalho inovador e de sucesso. Salienta que o trabalho foi <i>“independente do papel, de planos de estudo”</i> . Parece associar o planejamento escrito ao trabalho pedagógico mais convencional e de menos resultados.
	Trabalho escrito para os alunos do Ensino Fundamental	Fazendo referência à mesma turma citada acima, revela que valorizava a escrita dos alunos. <i>“Era uma turma com graves problemas, não tinham os pré-requisitos [...] Comigo eles tinham que botar no papel o que sabiam.”</i> Comenta que no ano letivo anterior faziam muitas atividades fora da sala de aula e com pouco registro. Parece considerar como aprendizagem válida a que está no papel. Legitimidade da coisa escrita.
	PEA (Memorial da prática)	Comentário referente à escrita mensal no memorial da prática: <i>“Aquilo ali para refletir a própria prática foi muito bom! Antes eu não tinha e</i>

		<p><i>agora também não tenho o costume[...] mas agora eu sei como fazer uma reflexão sobre o meu trabalho e antes eu não sabia. Eu nunca parava para pensar[...] e escrever melhor ainda, porque aí tu podes formatar o teu pensamento, é diferente”.</i></p> <p>É dada uma importância diferenciada para a prática da escrita pelos alunos em sala de aula e para a escrita no trabalho docente.</p>
	SL	<p><i>“Foi chato ler um teórico e depois ter que escrever. Eu achei cansativo.”</i> Acrescenta que o aspecto positivo foi a socialização da leitura com os colegas. Parece que considerou a escrita, nesse caso, como uma atividade burocrática.</p>
	ODP	<p>Comenta a atividade de pesquisa, mas não percebe a escrita como um componente reflexivo. A escrita parece ser o registro burocrático de uma exigência curricular.</p>

	Sujeitos que não estabeleceram relações entre o curso e a atuação docente	
	Quadro a partir da entrevista	
Aluno/a	Ocorrência da escrita	Características/atributos associados/referências
Ema 06	Escrita nas disciplinas em serviço.	<p><i>“Gosto de escrever, gosto de colocar [no papel] o que faço, as minhas coisas. Não foi nada difícil, eu pegava e já ia fazendo [a escrita].”</i></p> <p>O curso não introduziu e nem alterou a prática da escrita.</p> <p><i>“Cada vez que eu escrevia, via o que estava fazendo e o que podia melhorar. A escrita sempre serviu para essa parte aí.”</i></p> <p>A escrita não continha a reflexão, era</p>

		descritiva. Ela proporcionava a reflexão.
	Escrita do plano de aula	<i>“Eu sou uma professora que faz diário. Relato tudo, boto passo por passo e, então, já estou acostumada. Faço porque quero e acho que todo professor deveria fazer, deveria ir com seu plano direitinho.”</i>

APÊNDICE 03 – A LEITURA COMO DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO

	Sujeitos que demonstraram uma compreensão dicotômica dos conceitos de teoria e prática	
	Quadro a partir da entrevista	
Aluno/a	Ocorrência da leitura	Características/atributos associados/referência
	Leitura no Ensino Básico e no	<i>“Nosso ensino foi muito fraco, então o</i>

<p>Ana 01</p>	<p>Ensino Superior</p>	<p><i>professor tinha que ter mais paciência com a gente. Antes era só ler o texto e responder umas perguntinhas de interpretação”.</i></p> <p>Faz uma distinção entre experiência com leitura no ensino básico e ensino superior.</p>
	<p>Comentário sobre preferências de leitura</p>	<p><i>“Tenho uma tendência a estudar e ler no lado das leis [referente à]”.</i></p> <p><i>“Nunca li muito história, por isso a minha dificuldade”</i></p> <p>Na seqüência da entrevista revela dar valor aos estudos na área de história.</p>
	<p>Disciplina de SL</p>	<p><i>“Ler os autores achei muito válido, me ajudou bastante para esclarecer.”</i></p> <p>Considera que a leitura ampliou compreensões de mundo.</p>

	<p>Sujeitos que demonstraram</p>	
--	---	--

	diferentes concepções de teoria e prática	
	Quadro a partir da entrevista	
Aluno/a	Ocorrência da leitura	Características/atributos associados/referências
Eva 02	Disciplinas do curso que foram trabalhadas de forma integrada. SL e dois semestres de FE em que estudaram clássicos da Pedagogia.	<i>“Os autores achei bárbaro, coisas que a gente fazia e não sabia que se embasavam neles e que, algum dia muito no passado, isso existiu, aconteceu e a gente acabava fazendo sem saber [...]. Lendo os autores, fazendo os trabalhos eu refletia muito em casa. No início eu ficava tão incomodada, tão angustiada, um monte de coisa que eu vi e que na pratica não é, ou tu leste lá e não é..., mas depois tu vai ver mesmo, vai analisar e é aquilo. O Rousseau...Eu adorei.”</i>
	Leitura no cotidiano	<i>“Quando eu estou lendo no jornal, em casa, e daí eu lembro...isso a gente viu.”</i> Mostra uma revista e diz que quando lê algo, faz relações com o curso e quer ler mais.
	Disciplina de SL	<i>“Quando eu estava lendo os autores eu vivia aquilo.”</i>
	Leitura de livros didáticos	Comentário sobre aprendizagens no início do curso. <i>“Eu me sentia assim, a mais burra de todas! Eles falavam [professores do início do curso] e eu achava aquilo distante... Então, eu chegava em casa e dizia para a minha filha: traz lá os</i>

		<p><i>livros porque eu tenho que ler [...] e não era só eu, falava com as gurias e elas também sentiam assim.”</i></p> <p>Utilização de leitura dos livros didáticos como recurso para aproximar-se dos conteúdos que não estavam sendo compreendidos.</p>
	Leitura de obras de Paulo Freire	<p><i>“[...] quando eu comecei a ler comecei a gostar [...]”</i></p> <p>Refere-se ao livro Pedagogia da Autonomia.</p> <p>Leu fragmento de obra de Paulo Freire que mantém afixada em sua mesa de trabalho.</p>
	Leitura de clássicos da Pedagogia	<p>Comentário sobre aspectos mais relevantes do curso.</p> <p><i>“O que ficou mesmo foram os memoriais e o estudo dos pensadores [estudo de autores clássicos da pedagogia]”.</i></p> <p>Tanto na elaboração dos memoriais quanto no estudo de autores clássicos, a leitura e a escrita foram amplamente utilizadas.</p>
	Leitura ao longo do curso	<p><i>“Tem algumas situações em que nos estamos no cotidiano da escola, lá no pátio, olhando os alunos e a gente lembra dos autores. Aí eu digo para a minha colega: Olha, isso tem a ver com aquele autor que nós lemos.”</i></p> <p>Curso continua presente, sendo ressignificado. Há uma apropriação das idéias de determinados autores e uma possibilidade vê-la no cotidiano, proporcionando prazer intelectual.</p>

		Nesse caso, parece não ocorrer um diálogo com o autor no sentido de, com ele, pensar autonomamente.
	Leitura no cotidiano.	<p><i>“Hoje, lendo uma revista, se eu vejo o nome de um autor e não lembro quem era ou do que se trata, eu pergunto, vou rever meus materiais [...] Estou sempre relacionando teoria e prática.”</i></p> <p>Curiosidade intelectual ao ler revistas, rever matérias.</p>

	Sujeitos que demonstraram uma compreensão relacional dos conceitos de teoria e prática	
	Quadro a partir da entrevista	
Aluno/a	Ocorrência de leitura	Características/atributos associados/referências
Ida 03	Projeto de ler o que não foi possível ao longo do curso.	<p>Comentário sobre a jornada de trabalho excessiva ao longo do curso.</p> <p><i>“Tinham textos que a gente deveria ter lido e não leu [...] por falta de tempo [...]. Hoje eu pego minhas coisas da faculdade e leio [...]. Essa foi a única coisa ruim. Tenho pena de não ter lido mais, não ter aproveitado mais.”</i></p>

	Leituras no início do curso.	<p><i>Dificuldades de leitura</i></p> <p><i>“Foi difícil porque não estávamos acostumadas a ler aquele tipo de leitura. Porque nós paramos um tempo, fazíamos as jornadas do município, mas nada assim de ter que ler um livro e depois falar. Isso foi tudo de bom. [...] eu pegava livros da escola, falava com outros professores para entender o que os professores diziam, mas logo depois comecei a entender, foi só nos primeiros tempos”.</i></p>
	Disciplina de TPP7.	<p><i>“Ele dava um texto, a gente lia em aula e ele explorava de um jeito que não tinha como não entender.”</i></p>
	Leitura ao longo do curso	<p>Comentário sobre o que fez o curso proporcionar tantas aprendizagens.</p> <p><i>“Foi a leitura e o próprio convívio[...] o tipo de trabalho realizado.”</i></p>
	Literatura pedagógica.	<p><i>“Paulo Freire e Miguel Arroyo mexeram muito comigo. Em toda trajetória do curso algum professor fazia referência a eles ou nós fazíamos a relação [dos autores com conteúdos acadêmicos ou situações de sala de aula].”</i></p> <p><i>“Hoje tu lê uma frase e aquilo tem a ver com o autor tal”.</i> Comentário sobre a capacidade que possuem de reconhecer e estabelecer relações entre textos e autorias.</p> <p><i>“Eu sempre assinei aquela revista,</i></p>

		<p><i>mas eu lia e não sabia quem era Vygotsky, Wallon... Agora tu lês qualquer coisa e sabe do que se trata”.</i></p>
	<p>Apresentação de trabalhos</p>	<p><i>Orientação sobre apresentação de trabalhos.</i></p> <p><i>“O professor nos dizia: Fala pouco, mas não fica lendo! E é cansativo ler, ler e não dizer nada. No início nós líamos porque não tínhamos como fazer diferente, mas, depois nós aprendemos”.</i></p>
	<p>Experiências de leitura anteriores ao curso de formação.</p>	<p><i>“Eu lia o que tinha que trabalhar em sala de aula. Algumas leituras eu fazia porque gosto de ler, mas sem nexos porque eu não conhecia o autor”.</i></p> <p>Refere-se à dificuldade de estabelecer critérios para selecionar autores a serem lidos</p>

	Sujeitos que demonstraram uma compreensão relacional dos conceitos de teoria e prática	
	Quadro a partir da “trajetória”	
Aluno/a	Ocorrência de leitura	Características/atributos associados/referências
Jane 03	<p>DE1, FE1, TPP1- Relação das leituras realizadas</p> <p>PEA1- sem referência</p> <p>SL1- Seleção de assunto a ser lido.</p> <p>ODP1- sem referência</p> <p>DE2, FE2, TPP2- Relação de textos lidos.</p> <p>PEA2- sem referência</p> <p>SL2- Relação de textos lidos.</p> <p>ODP2- sem referência</p> <p>FE3, DE3, TPP3- Relação de textos lidos.</p> <p>PEA3,</p> <p>SL3, ODP3- Relação de textos lidos.</p> <p>FE4, DE4- Relação de textos lidos</p> <p>TPP4- Definição de leituras prévias.</p> <p>PEA4- sem referência</p> <p>SL4, ODP4- Leituras a partir de definição de tema de pesquisa.</p> <p>FE5, DE5, TPP5, PEA5, SL5, ODP5- Relação de textos e autores lidos.</p> <p>FE6, DE6, TPP6, PEA6, SL6, ODP6- Relação de textos e autores lidos.</p> <p>FE7, DE7, TPP7, PEA7, SL7, ODP7-</p>	<p>FE1- <i>“As leituras realizadas e a explanação dos professores possibilitaram um maior entendimento e compreensão do meio no qual estamos inseridos e desenvolvemos a nossa docência. É fundamental o embasamento teórico para a prática docente.”</i></p> <p>TPP1- <i>“O desenvolvimento da disciplina deu-se com a leitura do livro Ofício de Mestre de Miguel Arroyo, o qual serviu como pano de fundo.”</i></p> <p>SL2- <i>“O trabalho em grupo e a apresentação do seminário das leituras realizadas foram muito produtivas, pois, temos tantas dúvidas e, ao compartilharmos nossas experiências e nossas leituras, sentimo-nos mais confiantes para prosseguir e buscar conhecimentos teóricos.”</i></p> <p>FE4- <i>“Após muitas leituras e encontros do grupo para debates, o texto geral foi construído.”</i></p>

	Relação de textos e autores lidos. FE8, DE8, TPP8, PEA8, SL8, ODP8- Relação de textos e autores lidos.	
--	--	--

	Sujeitos que enfatizaram a contribuição do curso na prática docente	
	Quadro a partir da entrevista	
Aluno/a	Ocorrência de leitura	Características/atributos associados/referências
Lia 04	Leituras ao longo do curso.	<p><i>"[...] os autores com os quais a gente entrou em contato, isso foi uma coisa fantástica. Eu me formei cedo no magistério e não tive esse contato, nem sabia desses autores e isso me fez refletir bastante. Mudei a maneira de fazer algumas coisas. Hoje meu mundo é mais aberto. Eu parei para pensar".</i></p> <p>Associa leitura, reflexão e mudança de atitudes.</p>
	Leitura no cotidiano	<p><i>"Eu acho fantástico quando, agora, a gente vai ler um livro, uma revista ou vai a uma palestra e aí percebe: isso a gente já viu na faculdade! Imagina se não tivesse feito..."</i></p>
	Leituras realizadas durante o curso	<p>Leitura e possibilidades de mudança.</p> <p><i>"Marcou-me muito aquele livro Pedagogia da Autonomia. Eu parei mais para pensar: será que eu estou sendo útil para meus alunos? No geral eu mudei muito..."</i></p>

	Leituras realizadas durante o curso	<i>“Gostei muito de ler Maria Montessori e fizemos algumas coisas na escola a partir das leituras[...] Rousseau eu nunca tinha ouvido falar e foi uma expectativa conhecer os autores.[...] Gostei muito do Miguel Arroyo, foi nosso primeiro livro.”</i>
	Leitura para as crianças	<i>“Agora eu faço biblioteca em sala de aula, leio para as crianças, faço a hora do conto aqui na escola.”</i> <i>Mudanças na prática docente a partir das aprendizagens do curso.</i>
	Leituras realizadas durante o curso	<i>“Mesmo que não fossem todos os textos e autores, mas contribuíram muito para a gente parar, pensar e entender o que antes a gente não entendia.”</i>

	Sujeitos que enfatizaram a contribuição do curso na prática docente	
	Quadro a partir da “trajetória”	
Aluno/a	Referência à leitura	Características/atributos associados
Rute 04	<p>FE1 - Relação das leituras realizadas DE1 – Críticas à disciplina.</p> <p>TPP1- Referência a leituras realizadas PEA1- Definição da intenção de ensino: despertar nos alunos o gosto pela leitura e conscientizá-los da importância da leitura na vida cotidiana.</p> <p>SL1- definição de temática e seleção de bibliografia a ser lida. ODP1- sem referência</p> <p>DE2, FE2, TPP2- Relação de textos lidos. PEA2- continuidade do trabalho desenvolvido no semestre anterior. SL2, ODP2 - Relação de textos lidos.</p> <p>FE3, DE3, TPP3- Relação de textos lidos. PEA3- sem referência SL3- Definição de textos a serem lidos ODP3- Relação de textos lidos.</p> <p>FE4, DE4, TPP4- Relação de textos lidos PEA4- sem referência SL4, ODP4- Leituras a partir de definição de tema de pesquisa.</p> <p>FE5, DE5, TPP5, PEA5, SL5, ODP5- Relação de textos e autores lidos.</p> <p>FE6, DE6, TPP6, PEA6, SL6, ODP6- Relação de textos e autores lidos.</p> <p>FE7, DE7, TPP7, PEA7, SL7, ODP7-</p>	<p>DE1- <i>“Dentro da proposta da disciplina, as leituras ficaram limitadas a pequenos textos que serviram como modelo ou incentivo para a produção de outros textos.”</i></p> <p><i>“Devido a importância da disciplina e levando em conta que os alunos não tem o hábito de ler[...], ficamos nós nas aulas repetindo exercícios[...].”</i></p> <p>TPP1- <i>“A partir da leitura do livro Ofício de Mestre do Miguel Arroyo fomos remetidos a fazer uma profunda reflexão sobre a nossa prática.”</i></p> <p>SL3- <i>“Na disciplina de TPP começamos a estudar as teorias da aprendizagem [...]. Identifiquei-me com a teoria de Vygotsky e optei por realizar estudos sobre o mesmo. [...] Durante as leituras pude perceber o quanto eu estava praticando a teoria de Vygotsky mesmo sem saber. Para mim a leitura fortaleceu minhas convicções construídas na prática e a autonomia no meu trabalho [...].”</i></p> <p>FE4 <i>“Conhecer a história das idéias pedagógicas com o estudo e leitura dos clássicos da pedagogia é de fundamental importância, com isso posso compreender que ao longo dos séculos a educação foi e é historicamente construída.”</i></p>

	<p>Relação de textos e autores lidos.</p> <p>FE8, DE8, TPP8, PEA8, SL8, ODP8-</p> <p>Relação de textos e autores lidos.</p>	<p>FE5- <i>“Aprendi a ler, ver e entender as entrelinhas da história.”</i></p> <p>FE7- <i>“A proposta era ler individualmente, coletivamente e ir fazendo perguntas ao autor. Após a leitura relacionar o lido com a prática”.</i> Estudos da obra de Paulo Freire.</p>
--	---	---

	Sujeitos que fizeram referência a mudanças na prática sem enfatizar a contribuição do curso	
	Quadro a partir da entrevista	
Aluno/a	Ocorrência de leitura	Características/atributos associados/referências
Bia 05	Leituras ao longo do curso.	<p>No contexto da entrevista, considera como cansativa a escrita e não a leitura.</p> <p><i>“Foi chato ler um teórico e depois ter que escrever. Eu achei cansativo.”</i></p>
	Leitura estimulando novas leituras.	<p><i>“A gente termina um seminário daqueles querendo ler outros autores.”</i></p> <p>No contexto da entrevista, refere-se a importância de conhecer autores.</p>

	Sujeitos que não estabeleceram relações entre o curso e a atuação na sala de aula	
	Quadro a partir da entrevista	
Aluno/a	Ocorrência de leitura	Características/atributos associados/referências
Ema 06	Ao longo do curso	Quando refere-se ao ato de estudar, está implicada a participação nas aulas e a leitura. <i>“Eu cresci pessoalmente por ter estudado os jesuítas, a história da educação, etc. Mas na minha prática realmente não mudou nada”</i>
	Leitura na disciplina de SL.	<i>“ Em cada autor que eu estudava, eu via um pouquinho a minha prática.”</i>
	Leitura na disciplina de FE	Refere-se às aulas de dois professores os quais trabalharam com autores dos quais gostou e realizou leituras. <i>“O que eu gostava mesmo era das aulas do professor [...] e do professor [...]. Tinham mais importância essas aulas do que as de metodologia.”</i>

APÊNDICE 04 – A PARTICIPAÇÃO COMO DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO

	Sujeitos que demonstraram uma compreensão dicotômica dos conceitos de teoria e prática	
	Quadro a partir da entrevista	
Aluno/a	Ocorrência de participação	Características/atributos associados/referências
Ana 01	Participação sindical Reivindicações da categoria docente	Comenta sobre mudanças que o curso proporcionou. <i>“O que trouxe de qualidade para as nossas escolas, principalmente do interior porque as da cidade têm mais oportunidades. O ensino na cidade modificou. Eu fiquei dois anos trabalhando no Conselho Municipal de Educação, então eu vi o salto que deu em qualidade. A auto-estima das professoras melhorou. Tu notaste como as gurias chegaram e saíram? Até no corte de cabelo, na maneira de se comportar, não ter medo de falar, de reivindicar [...]. Elas começaram a mandar para o Conselho reivindicações da escola. Hoje nos temos mais argumentos”.</i>
	Participação/inserção	<i>“Se tu visitas as escolas, vais ver que tem idéias novas. [...] Essa visão o curso deu, da gente poder relacionar, ver o que é bom na</i>

		<i>realidade da escola para botar no plano de carreira.”</i>
	Dificuldades de participação na sala de aula universitária.	<i>“Assim como tem que saber lidar com crianças tem que saber lidar com adultos e alguns professores não sabiam. Foram só uns dois [...]. A disciplina foi difícil de entender porque o professor não tinha um jeito adequado, um perfil para trabalhar com professores de mais idade. Eu poderia ter aprendido mais. O professor tem que saber em qual sala de aula está”.</i>
	Participação sindical Reivindicações da categoria docente	<i>“Para ser presidente aqui [do sindicato] eu precisava de visão Essa vivência de quatro anos [de formação] me trouxe uma base para chegar lá e dizer para o prefeito que nós precisamos criar o cargo de professor de informática, de bibliotecária [...]. Nosso prefeito é muito inteligente e nos precisamos de argumentos. Nós estávamos acostumadas com aqueles outros que só iam lá e assinavam papéis.”</i>
	Participação na sala de aula universitária. Organização curricular.	Flexibilidade curricular <i>“O currículo foi bom. Nós pudemos escolher ter mais uma disciplina de história, outra de educação especial.”</i>
	Participação na sala de aula universitária. Definição de temática a ser investigada.	<i>“A turma aprende bem mais quando tem um seminário do que quando tem uma prova. Pesquisando livremente a gente aprende mais, a gente fica mais livre. [...] Falar e apresentar no</i>

		<p><i>início foi difícil, a gente ficava com vergonha. Aí eu fazia a mesma coisa com meus alunos e contava que eu passava vergonha lá na faculdade. Assim eles já iam se exercitando e aprendendo agora”.</i></p> <p>Comentário salienta o seminário como forma de avaliação. Seminário foi o resultado de uma pesquisa de temática livre.</p>
--	--	--

	Sujeitos que demonstraram diferentes concepções de teoria e prática	
	Quadro a partir da entrevista	
Aluno/a	Ocorrência de participação	Características/atributos associados/referências
Eva 02	Participação na escola.	<i>“O curso contribuiu muito para a gente saber os nossos direitos. Isso ficou claro e fez muito bem. Nós éramos vistas como as professorinhas sem formação e agora não. O curso nos deu uma outra visão.[...] Eu via os outros professores conversando sobre os autores e eu ficava quieta. Agora a gente pode participar. Às vezes posso até não lembrar, mas sei como procurar.”</i>
	Participação/inserção	<i>“Eu aprendi que posso não saber. Eu não sei, mas posso me informar, aprender. Eu tinha medo de dizer que não sabia.”</i>
	Participação na escola.	Alteração na ação docente. <i>“Muito eu ouvia: só porque está na faculdade fica inventando coisinhas. Mas não, é que quanto mais tu estudas mais inquieta tu ficas.”</i>
	Participação na escola	<i>“Esses dias uma professora reclamou que os alunos não sabiam a tabuada. Eu disse: Faz assim [...], eu aprendi. Ela respondeu: Ah...tu aprendeste... Outra coisa, a educação física eu sempre fazia dirigida e o professor</i>

		<p><i>[...] disse que era um momento de eles se expressarem corporalmente de forma mais livre. Agora quando eu vejo um professor deixando eles assim meio soltos e aí eu vou lá para cobrar, eu lembro da faculdade.”</i></p> <p>Muita ênfase no aprender. Valor da aprendizagem. Demonstra situação de mudança de concepção sobre o ensino. Não há mais a certeza anterior, no que se refere à Educação Física, mas também não concorda com a posição de seu professor.</p>
	Participação na sala de aula universitária e na escola.	<p><i>“Os seminários de apresentação das experiências, pesquisas e projetos foram bem bons. E na escola como é bom trabalhar com projetos porque todos se envolvem, até os pais dos alunos se envolvem.”</i></p>
	Participação na escola e na sociedade.	<p>Autonomia relativa. Dependência de autores legitimados pela academia.</p> <p><i>“Com os autores agora a gente pode se embasar e se defender. Eu posso me embasar em Paulo freire e aí falar. Hoje somos cidadãos, conhecedores, não é só o mundinho da sala de aula. Agora temos como argumentar.”</i></p>
	Participação na sala de aula universitária.	<p><i>“Essa troca de experiências entre nos foi muito boa. Antes eu pensava que só na minha sala aconteciam algumas coisas e aí eu via que não. As trocas de experiências e as amizades foram coisas muito boas. [...] Quando</i></p>

		<p><i>tinham aqueles trabalhos e uma não conseguia fazer alguma coisa, a outra ajudava. Éramos todas solidárias. Estávamos todas atrás de um mesmo objetivo.[...] Foi muito rico trabalhar em grupo. No seminário sobre os pensadores estávamos com muita vergonha de apresentar, mas depois passou.”</i></p>
--	--	---

	Sujeitos que demonstraram uma compreensão relacional dos conceitos de teoria e prática	
	Quadro a partir da trajetória	
Aluno/a	Ocorrência de participação	Características/associados/ referências
Jane 03	Participação na sala de aula universitária. TPP2	<i>“Tratamos de temas relacionados com a nossa prática docente. Algumas angústias e dúvidas surgindo, outras sendo compreendidas. O diálogo e as trocas, como também as leituras, serviram para termos uma visão diferenciada a cada final de semestre, de nós mesmos como pessoa e profissional.”</i>
	Participação na sala de aula universitária. DE2	<i>“O ponto culminante foi a troca de trabalhos. Com a troca de idéias a nossa prática se renova.”</i>
	Participação/inserção FE2	<i>“A disciplina desenvolveu-se similar ao primeiro semestre, porém aprofundando na medida em que éramos capazes de interagir com os temas propostos e relacioná-los com a nossa prática, nossa realidade e nos situarmos no contexto histórico. Durante esses dois semestres percebemos que tínhamos dificuldades de relacionar os temas no contexto histórico. Até então tínhamos um olhar inocente da própria realidade da qual fazemos parte como indivíduos/cidadãos.”</i>
	Aprendizagem promovendo	<i>“Percebemos que somos sujeitos da nossa própria realidade e para agir sobre ela necessitamos do</i>

	participação/inserção FE3	<i>conhecimento epistemológico e ontológico. Podemos para tal nos apropriar de referências e estratégias de estudiosos de outras épocas e lugares para compreendermos o conflito/situação do meio no qual estamos inseridos, interferindo nela ou não conforme nossa concepção.”</i>
	PEA5 Participação/inserção/ conflito	<i>“Em minha trajetória de docente trabalhei com o método silábico, depois disso busquei modificar meu trabalho e passei para o método analítico porque procurava acompanhar os processos de mudanças e acreditando que precisava “evoluir”, ampliar saberes e reavaliar a prática pedagógica para realizar um trabalho coerente com a realidade social na qual estamos inseridos. Outra mudança brusca foi em 1992 quando mudou o governo do município e através da Secretaria de Educação foi proposto a mudança, seguir o construtivismo. Na minha prática, principalmente na alfabetização da primeira série em classes multisseriadas, deu-se o início de uma grande turbulência e falta de compreensão. Éramos para mudar, mas não tínhamos o fundamento teórico. Foram os anos mais difíceis da minha prática que ainda hoje se refletem na minha docência.”</i> Narrativa apropriada-se de termos aprendidos ao longo do curso. Mostra a condição de ausência de protagonismo ou protagonismo relativo. Algumas mudanças ocorrem para “evoluir”, considerando tendências externas ou por imposição de políticas locais que também seguem tendências exteriores.
	Aprendizagem promovendo participação na escola. Participação/inserção TPP6	Explicita textos que foram lidos e debatidos, como também outros que foram escritos através desse processo. Indica ganhos. Busca alterar a forma como são considerados os projetos pedagógicos na escola. <i>“Outro aspecto que consegui compreender foi: Escola e Cultura. Compreendi que a cultura diz respeito a todo modo de vida de uma sociedade, [...] Uma cultura escolar nunca é perene [...]. Esse</i>

		<i>trabalho fez com que eu valorizasse e repensasse. [...] Fazemos os projetos pedagógicos e muitas vezes é só uma burocracia.”</i>
	Aprendizagem promovendo participação na escola. FE8	<i>“Esta disciplina contribuiu muito em vários aspectos na minha prática e no meu modo de pensar. Em vários momentos, nas discussões de temas, eu me transportava para a minha realidade, minha sala de aula, fazendo com que eu refletisse sobre o que meu aluno necessita, o que ele espera da escola, como posso formar cidadãos com autonomia, como eu pensava e como hoje penso diferente.”</i>

	Sujeitos que demonstraram uma compreensão relacional dos conceitos de teoria e prática	
	Quadro a partir da entrevista	
Aluno/a	Ocorrência de participação	Características/atributos associados/referências
Ida 03	Sala de aula universitária	Expectativa em relação ao curso. <i>"No início foi só para cumprimento da lei [...], mas depois eu fiquei surpresa de ter gostado tanto."</i>
	Sala de aula universitária	Inicia referindo-se ao ensino à distância e salienta a preferência pelo ensino presencial. <i>"Pelo que a gente observa, eu não ia gostar [do ensino à distância]. A nossa foi muito boa [experiência no ensino superior] Não sei se era porque a gente tinha a prática e não só a teoria, tudo se completava [...] nossa faculdade foi tudo de bom."</i>
	Sala de aula universitária	Surpreende-se com a rápida aprendizagem e com a possibilidade de inserção no mundo acadêmico. <i>"Foi difícil no início ter que falar. Eu não entendia nada, nada do que ele dizia [refere-se a um professor no início do curso]. [...] logo depois eu pensei: Nossa! Como eu fui burra, como eu não entendi isso?"</i>
	Sala de aula universitária	<i>"Em várias disciplinas, o tempo todo, os professores trabalharam de forma interdisciplinar. Uma tinha a ver com a outra. [...] com isso teve a mudança, teve o aprendizado."</i>
	Participação na sala de	Conquista da autonomia. Protagonismo.

	<p>aula universitária.</p> <p>Participação sindical.</p>	<p><i>“No início até achei que não fosse para tanto, mas foi. Meu modo de pensar, de agir... Eu sempre fui uma pessoa que pensava, e acho que todo o grupo, assim: Como não temos faculdade não temos o direito de falar e de opinar, até porque não temos embasamento teórico. Depois de meses de aula, eu mesma tinha mais coragem de expor o que eu pensava. Eu, por exemplo, sempre trabalhei com os pequenos, então muitas vezes ficava quieta pensando que se tal pessoa tem mais estudo deve saber o que está falando. Até percebia, mas não falava porque não tinha onde me embasar. Isso mudou muito e foi muito bom para mim, eu não tinha opinião para nada. [...] Há pouco tempo a maioria dos professores não participava, chamavam para uma reunião do sindicato e parecia que todos tinham medo. Agora as pessoas que fizeram o curso são mais participativas [...] parece que receberam uma injeção de coragem.”</i></p>
	<p>Participação na sala de aula universitária.</p>	<p>Não reconhece/desconhece a interação no ensino à distância.</p> <p><i>“Não tem como o presencial. Eu não gostaria de ter feito o virtual, eu fico com o pé atrás. Ali nós aprendemos juntos, nós tínhamos os nossos professores. Professores mesmos, não tutores.”</i></p>
	<p>Aprendizagens realizadas na sala de aula universitária promovendo participação escolar.</p>	<p><i>“Os seminários eram muito difíceis para nós da colônia. A gente dava aula, fazia a lida de casa e ainda ia para a lavoura. E ler quando? E falar como? [...] Agora eu sou paraninfa e eu consigo falar. A faculdade me ensinou a falar, me ajudou muito. [...] essa experiência em seguida reverteu para os alunos. Hoje eu falo da minha experiência, já levei fotos dos seminários, conto como as palavras saíam atravessadas. Faço seminários com eles e</i></p>

		<i> digo: Vocês não vão ter essa dificuldade!”</i>
	Participação na sala de aula universitária.	<i>“Eu sempre gostei de estudar, mas eu comecei a pensar mais durante o curso. Durante a faculdade às vezes dava uma desanimada, mas a vontade de estudar e aprender nunca passou. [curso correspondeu ao seu desejo de aprender.]”</i>

	Sujeitos que enfatizaram a contribuição do curso na prática docente	
	Quadro a partir da trajetória	
Aluno/a	Ocorrência de participação	Características/atributos associados/referências
Rute 04	Aprendizagem promovendo participação na escola TPP1	<i>“Ao debatermos e procurarmos achar respostas para questões como: Qual o nosso saber fazer? Para ser professor é preciso ter vocação? [...] Pude ver, refletir e agir sobre a minha prática.”</i>
	Aprendizagem promovendo participação na escola TPP2	Preocupação constante com os encaminhamentos na prática. Novas possibilidades de olhar para a sala de aula. <i>“Nós professores, na ânsia de dar conta dos conteúdos programáticos e com aquela idéia de que nossa turma é homogênea, não paramos para fazer uma reflexão mais profunda sobre a nossa prática diante das diversidades. [...] Como foi importante discutir,</i>

		<i>refletir sobre o contexto da nossa sala de aula e sobre tudo que está contido nele: diferentes raças, culturas, etnias, hábitos, costumes, etc. Nós professores como agimos na prática diante disso?"</i>
	Participação na sala de aula SL 2	Associa leitura e debates. <i>"Após a leitura desses autores e dos debates na sala de aula, compreendi que o assunto interdisciplinaridade não tem uma única definição. Foi a conclusão a que cheguei."</i>
	Participação na sala de aula DE4	<i>"Gostaria de ter tido a chance de discutir, ver e analisar diferentes métodos de alfabetização de uma maneira mais prática, mais objetiva e não apenas na teoria."</i>
	Participação na sala de aula FE6	<i>"Após as leituras nós nos reunimos em grupo para discussões, tirar dúvidas e debater os assuntos. [...] Cada grupo apresentou os estudos realizados em um seminário."</i>
	Participação na sala de aula FE7	<i>"O ponto culminante dessa disciplina foi o seminário com a apresentação dos grupos."</i>
	Participação na sala de aula TPP8	<i>"Após as apresentações e os debates, foi feito um trabalho artístico, individual sobre o modo de ver a inclusão. Individualmente cada um apresentou o seu trabalho ao grande grupo."</i>
	DE8 Aprendizagens promovendo novas formas de participação/inserção	<i>"Chegamos ao fim da caminhada ou estamos no início? Digo que estamos no início! Depois desta longa trajetória de busca do conhecimento e da nossa formação, digo que estou no início de compreender a realidade que me cerca. Começo a enxergar o que antes</i>

		<p><i>eu não via, ouço o que antes eu não ouvia, sinto o que antes não sentia. Entendo o que antes não entendia, percebo o que antes não percebia. Compreendo o que antes ignorava, incomodo-me com coisas que antes não me incomodavam. Coisas que me incomodavam, hoje são insignificantes para mim.</i></p> <p><i>Aprendi a: ouvir, ver, julgar, agir, calar, falar, posicionar-me, impor-me, recuar, indignar-me,</i></p> <p><i>Percebo agora a dimensão das palavras de Paulo Freire: Sou gente.</i></p> <p><i>Sei que ignoro e sei que sei. Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei.</i></p> <p><i>”</i></p>
--	--	---

	<p>Sujeitos que enfatizaram a contribuição do curso na prática docente</p>	
	<p>Quadro a partir da entrevista</p>	

Aluno/a	Ocorrência de participação	Características/atributos associados/referências
Lia 04	Participação na sala de aula universitária.	<i>“As trocas de experiências nos seminários foram muito válidas. A disciplina de história também, os conteúdos de história daquela forma não foram ensinados [no ensino Básico]. O curso abriu os horizontes.”</i>
	Participação/inserção	<i>“Quando a gente vai a uma palestra faz associações que antes não conseguia. O curso contribuiu para eu me expressar melhor também.”</i>
	Participação/aproximação entre professores do Ensino Superior e do Ensino Fundamental.	<i>“A maioria dos professores achava fantástico e comentavam de outras turmas de Pedagogia que iam fazer o curso após o Ensino Médio e não tinham a prática que nós tínhamos. Eles ficavam fascinados com as colegas das [turmas] multisseriadas.”</i>
	Participação na sala de aula universitária.	<i>“Nós aprendemos muito umas com as outras, nos seminários, tendo que falar e com as colegas falando lá na frente. Para preparar as apresentações como a gente se empenhava para fazer o melhor. Aquilo foi muito importante.”</i>
	Participação na sala de aula universitária.	<i>“Nós ficávamos encantadas com o conhecimento dos professores, de como sabiam coisas, conheciam os autores. [...] De um curso a distância não sei se eu ia gostar, sem o frente a frente.”</i>

	Sujeitos que fizeram referência a mudanças na prática sem enfatizar a contribuição do curso	
	Quadro a partir da entrevista	
Aluno/a	Ocorrência de participação	Características/atributos associados/referências
Bia 05	Aprendizagens realizadas na sala de aula universitária promovendo participação escolar.	<i>“Para mim é assim, bem o que o professor [...] nos disse um dia. É a mesma coisa que ser de uma cidade e depois subir um morro e ter uma visão lá de cima. [...] é conseguir ter uma outra visão, ver o todo. Basta que depois que eu terminei o curso eu me animei a pegar a vice-direção e a supervisão lá na outra escola. Antes eu sabia o que eu queria para o meu aluno, agora eu consigo pensar o todo e daí eu consigo tomar algumas atitudes. [...] Ontem conseguimos terminar o projeto político pedagógico e eu acho que ele ficou como eu idealizava [...] agora eu tenho uma visão de que caminho tomar para chegar lá. Sem o curso eu não teria subsídios [...] na sala de aula eu acho que não mudou muito, mas agora eu consigo fugir do conteúdo e não acho que isso vai prejudicar o aluno, não via como positivo.”</i>
	Participação na sala de aula universitária	<i>“A minha colega esta fazendo uma faculdade à distancia e daí ela vem me perguntar umas coisas e eu penso: Que falta faz um professor dentro da sala! Porque ela não tem aquela interação com o professor. A dúvida está ali e permanece. Porque na hora que tu</i>

		<i>interages com o professor, modifica o currículo, aí tu consegues.”</i>
	Participação/inserção	<p>Faz a afirmação ao criticar a ausência de visitas dos professores do curso às salas de aula e escolas. Sentiu falta de um acompanhamento maior.</p> <p><i>“O curso mexe com a cabeça da gente, parece que tudo que eu sabia estava errado, depois não, tu vêes que não é assim. Ficamos muito inseguras naquela época.”</i></p>
	Participação/inserção	<p>Expressa que possui saberes para ensinar e que os busca.</p> <p>Afirma que o curso foi adequado ao atual momento de sua vida profissional.</p> <p><i>“Foi muito importante o que nos proporcionou a teoria, nós tínhamos muita prática. [...] A linguagem diferente eu achei ótimo, a gente tem que entrar e sentir uma coisa diferente. No final já não tinha tanta novidade, aquele olhar diferente.[...]</i></p> <p><i>Eu tinha uma vizinha que fazia uma extensão da Universidade [...] aqui na cidade e ela ficava em casa até meia noite fazendo material de frações para depois a professora na faculdade ensinar como desenvolver esse conteúdo com os alunos. Isso eu não gostava. Eu pensava: Se eu tiver um Curso de Pedagogia que for isso eu estou mal. Porque isso eu fiz a vida toda que é ensinar os alunos. Quem é professora de primeira a quarta séries tem que ir atrás do conteúdo e saber isso. Eu imaginava que o nosso curso ia ser assim também. Para mim eu acho que o ponto mais positivo do curso foi ver o que tu não conheces para fazer os cruzamentos. Nas atuais circunstâncias</i></p>

		<i>da minha vida profissional o curso foi à altura.”</i>
	Participação/inserção	<i>“A gente não consegue se enxergar, muitas vezes. Um dia uma colega, diretora aqui da escola, comentou que ela notava em nós, em todas do curso, uma grande diferença no aspecto humano [...], a gente mudou no sentido do que esperamos da humanidade, como levar os alunos a cuidar da parte social e humana. Ela fez a observação e eu acho que fomos por esse caminho. Digo isso comparando com a aquela professora que ficava só fazendo material didático.”</i>
	Participação/inserção	<p>Refere-se às disciplinas que, segundo ela, fizeram a diferença no curso. Salienta o fato de serem professores no exercício da docência.</p> <p><i>“Às vezes a gente não entendia nada e só mais adiante conseguia entender e fazer a ligação. Se não fosse um curso feito com as pessoas na prática não tinha adiantado nada.[...] Aquelas disciplinas de sociologia não teriam adiantado nada para pessoas que não tivessem uma vivência de trabalho.”</i></p>

	Sujeitos que não estabeleceram relações entre o curso e a atuação docente	
	Quadro a partir da entrevista	
Aluno/a	Ocorrência de participação	Características/atributos associados/referências
Ema 06	Sala de aula escolar	Docência resume-se a sala de aula. <i>“A mim como profissional não acho que tenha mudado muito porque eu sempre fui uma professora de procurar fazer coisas diferentes na sala de aula, buscar compreender o meu aluno. Eu sempre quis fazer coisas diferentes na minha sala. Eu sempre fui atrás. O curso acrescentou, mas não que a partir dali eu comecei.”</i>
	Sala de aula escolar	<i>“Nos tínhamos a didática, a prática do Ensino Fundamental e vocês [docentes do ensino superior] a teoria. Muitos mostravam atividades e nós é que sabíamos se dava ou não certo.”</i>

