VANDA MOREIRA MACHADO

CURSO DE PEDAGOGIA: ESPAÇO DE FORMAÇÃO DE PROFESSOR COMO INTELECTUAL CRÍTICO REFLEXIVO?

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CAMPUS DE MARÍLIA - SP
MAIO - 2003



VANDA MOREIRA MACHADO

CURSO DE PEDAGOGIA: ESPAÇO DE FORMAÇÃO DE PROFESSOR COMO INTELECTUAL CRÍTICO REFLEXIVO?

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CAMPUS DE MARÍLIA- SP
MAIO- 2003

VANDA MOREIRA MACHADO

CURSO DE PEDAGOGIA: ESPAÇO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR COMO INTELECTUAL CRÍTICO REFLEXIVO?

1410001464

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências- Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de "Ensino na Educação Brasileira".

ORIENTAÇÃO: PROFª DRª YOSHIE USSAMI FERRARI LEITE.

MARÍLIA
MAIO- 2003

Fac. de Filosofia e Ciências
BIBLIOTECA
Campus de Marília

UNOO1137511

Nº cham. 370.1
M149c

Nº Tombo 1464
Aquisição D
Preço R$ 5,00
Data 11/09/2003
Proced. Autor

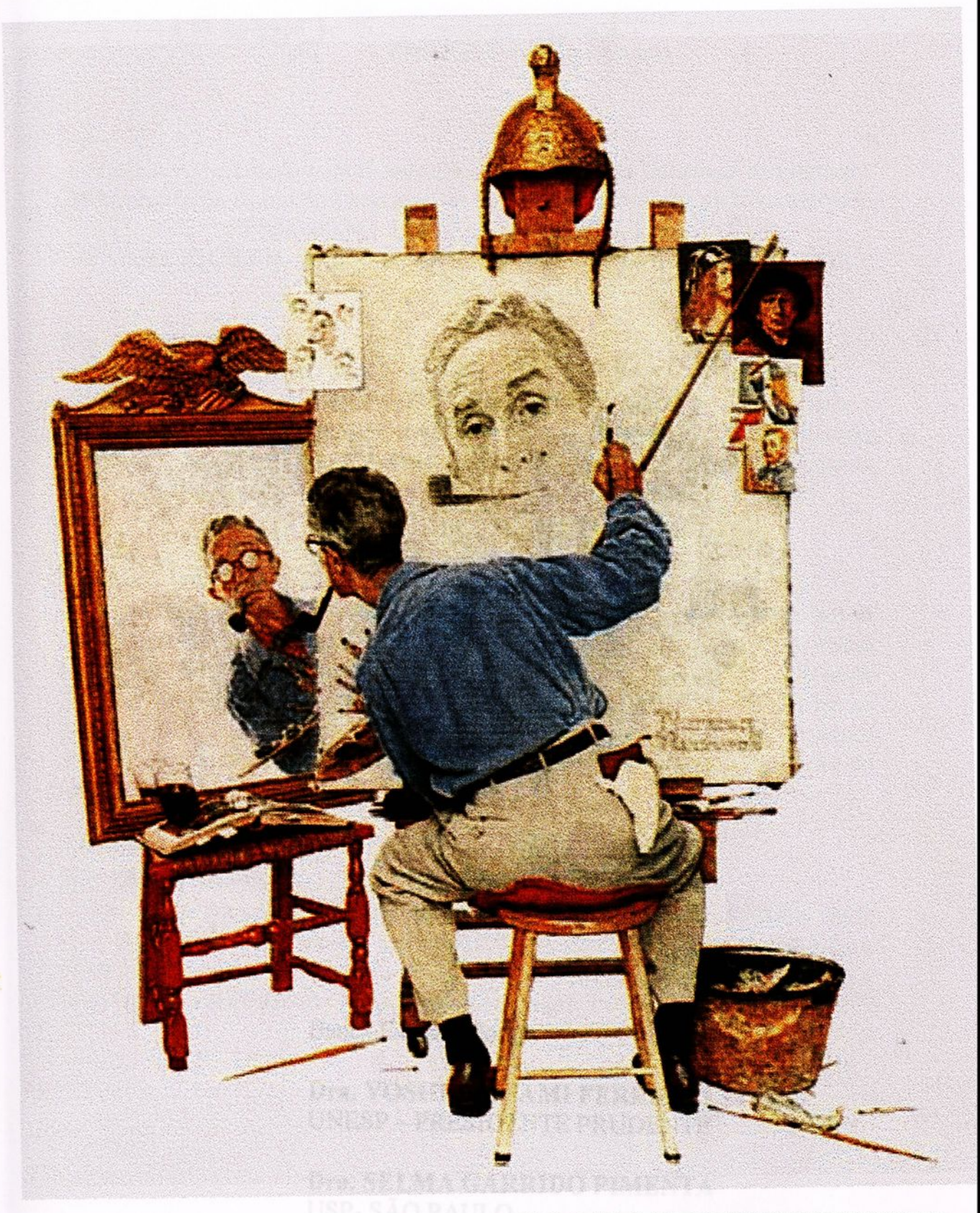
- Ensino superior - Pedagogia
- Pedagogia - Cursos - Análise
- Formação de professores

178 p. mapas anexo

-70807000

BIBLIOTECA
Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus de Marília

unesp



TRIPLO AUTO-RETRATO, NORMAN ROCKWELL.

Sim, sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo... Quando fui, quando não fui, tudo isso sou... Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma...

FERNANDO PESSOA

USP- SÃO PAULO

Banca Examinadora

Dra. YOSHIE USSAMI FERRARI LEITE
UNESP – PRESIDENTE PRUDENTE

Dra. SELMA GARRIDO PIMENTA
USP- SÃO PAULO

Dra. LOURDES MARCELINO MACHADO
UNESP- MARÍLIA

Relatório Apresentado pela Comissão Examinadora da Defesa de Dissertação de Mestrado da Aluna do Programa de Pós-Graduação- Área de Concentração "ENSINO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA", **VANDA MOREIRA MACHADO**, realizada no dia **13 de maio de 2003.**

Parecer circunstanciado:
Dra. YOSHIE USSAMI FERRARI LEITE
Aluna superou os requisitos básicos para uma dissertação de mestrado e apresenta um trabalho ousado e desafiador. Significa uma grande contribuição acadêmica para a questão da reflexão acerca do Curso de Pedagogia, de modo, que possibilite uma melhor formação dos professores das séries iniciais.

Parecer circunstanciado:
Dra. SELMA GARRIDO PIMENTA
Considero a candidata aprovada. Seu texto e defesa cumprem e extrapolam as exigências para uma dissertação de mestrado. Bem redigido, estrutura lógica clara e coerente, adequado referencial teórico e metodológico, apresenta temática relevante, com análise e interpretação que traduzem contribuições ao campo da formação de professores. Ressalte-se, ainda, o compromisso pessoal, profissional e teórico-prático da pesquisadora. Sugiro a produção de vários artigos.

Parecer circunstanciado:
Dra. LOURDES MARCELINO MACHADO
A candidata cumpriu plenamente todas as exigências e requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. A dissertação apresenta-se bem elaborada do ponto de vista da linguagem; argumentação é convincente e a metodologia adequada ao objeto. Os resultados são relevantes para a área.

Marília, 13 de maio de 2003

DRA. YOSHIE USSAMI FERRARI LEITE _____

DRA. SELMA GARRIDO PIMENTA _____

PROFA. DRA. LOURDES MARCELINO MACHADO _____

EDUCAÇÃO E VIDA

A única finalidade da vida é mais vida. Se me perguntarem o que é essa vida, eu lhes direi que é mais liberdade e mais felicidade.

São vagos os termos. Mas nem por isso eles deixam de ter sentido para cada um de nós.

À medida que formos mais livres, que abrangermos em nosso coração e em nossa inteligência mais coisas, que ganharmos critérios mais finos de compreensão, nessa medida nos sentiremos maiores e mais felizes.

A finalidade da educação se confunde com a finalidade da vida.

Anísio Teixeira

unesp

As bolas de papel na cabeça, os inúmeros diários para corrigir, as críticas, as noites mal dormidas...
Tudo isso não foi o suficiente para te fazer desistir do seu maior sonho:
Tornar possível os sonhos do mundo.
Que bom que esta tua vocação tem despertado a vocação de muitos.
Parece injusto desejar-te um feliz dia dos Professores, quando em seu dia-a-dia tantas dificuldades acontecem.
A rotina é dura, mas você ainda persiste.
Teu mundo é alegre, pois você consegue olhar os olhos de todos os outros e faze-los felizes também.
Você é feliz na tua matemática de vida, dividir é sempre a melhor solução.
Você é grande e nobre, pois o seu ofício árduo lapida o teu coração a cada dia, dando-te tanto prazer em ensinar.
Homenagens, frases poéticas, certamente farão parte do seu dia-a-dia, e queremos de forma especial relembrar a pessoa maravilhosa que você é e a importância do seu ofício.
E por isto você merece esta homenagem, hoje e sempre, por aquilo que você é e por aquilo que você faz.
Parabéns pelo seu dia!!![1]

PEC- Formação Universitária
Presidente Prudente, turma B, 15/10/2001.

---

[1] Mensagem que a pesquisadora ganhou de seus alunos do PEC- Formação Universitária, Pólo de Presidente Prudente, SP, no Dia do Professor. A mensagem tem um significado especial para a pesquisadora, por demonstrar que seu papel no PEC era de PROFESSORA e não de TUTORA.

unesp

Dedico essa dissertação a todos os professores que buscam constantemente construírem-se como professores intelectuais críticos reflexivos.

AGRADECIMENTOS

A Deus e à Virgem Maria, agradeço pela presença constante em minha vida, iluminando o meu caminho;

À minha família, como primeiro espaço de aprendizagem e pela compreensão de minha ausência em diversos momentos. Agradeço aos meus pais pelo presente da vida, pelo apoio e incentivo ao longo do meu caminhar... Acima de tudo, agradeço-lhes, por ensinarem o que a escola não ensina;

Aos professores da Faculdade de Ciências e Tecnologia - Unesp pelos ensinamentos ao longo dos cincos anos de graduação. Aos amigos especiais, Prof. Dr. Alberto Albuquerque Gomes e Prof. Gelson Guibo;

Aos amigos com quem convivi em diversos projetos e estudos.Com muito carinho aos companheiros do Projeto Núcleo de Ensino, Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP, Campus de Presidente Prudente, SP, pelo apoio, aprendizagem e descobertas;

Aos alunos com quem compartilhei o "ensinar" e o "aprender" vivenciando momentos de reflexão, discussão e crescimento. Em especial, aos professores alunos do Programa PEC-FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA, do pólo de Presidente Prudente;

À Profª. Drª. Yoshie Ussami Ferrari Leite, que pela orientação acadêmica solícita, profissional e amiga tornou possível a realização deste trabalho. À beleza das discussões, reflexões e lições que aprendi em nossa longa convivência. Agradeço-lhes a possibilidade de exercitar a autonomia, mas sem perder o caminho, nas difíceis escolhas durante o estudo;

Aos amigos, com quem dividi "o fazer" desta dissertação. Irmãos muito especiais pela presença lado a lado, como o Orlando e a Dulcinéia;

A toda FAMÍLIA CRISTO REI professores, funcionários, pais e alunos, que me acompanharam nessa dura, porém prazerosa caminhada;

A FAMÍLIA CESTUPI, novo espaço de atuação, por propiciar momentos enriquecedores de discussões e de reflexões sobre o significado do ser professor, contribuindo na construção gradativa de minha formação como professora crítica reflexiva. Em especial, todos os alunos do CURSO NORMAL SUPERIOR;

À Professora Maria Aparecida de Campos, que nas leituras e nas correções deste trabalho, enriqueceu - me e emocionou-me com suas palavras doces e seguras de incentivo.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....01

Capítulo I- CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO.....07

1-Delineamento Metodológico da Pesquisa.....09

2- Primeiros Passos no Caminhar da Pesquisa.....12
2.1- Descoberta do Objeto da Pesquisa.....12
2.2- Opção da Base Teórica.....17
2.3- Preparação dos Instrumentos da Coleta de Dados.....18

Capítulo II - CONTEXTO EDUCACIONAL E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR COMO INTELECTUAL CRÍTICO REFLEXIVO.....23

1- Sociedade, Escola e Professor Perante as Mudanças Sociais.....25
1.1- Escola como Espaço de Conhecimento.....27
1.2- Professores e as Mudanças Sociais.....30

2-Professor Reflexivo ou Intelectual Crítico Reflexivo?.....35
2.1- Reflexão: Conceito a ser Discutido.....36
2.2- Reflexão: A História do Conceito no Brasil.....38
2.3- Reflexão nos Cursos de Formação de Professores.....41

3- Espaço para Formação do Professor Como Intelectual Crítico Reflexivo.....49
3.1- Saberes Necessários à Docência.....50
3.2- Espaços para Formação de Professores.....53
3.3- Desenvolvimento Profissional de Professores.....77

4- Conclusões Parciais.....82

Capítulo III- CURSO DE PEDAGOGIA DA FCT – UNESP: FORMA PROFESSOR COMO INTELECTUAL CRÍTICO REFLEXIVO?.....84
1- Projeto Original do Curso de Pedagogia da FCT- Unesp.....85
1.1- Reinstalação do Curso de Pedagogia da FCT – Unesp.....86
1.2-Propostas de Reestruturação do Curso de Pedagogia da FCT – Unesp.....99
1.3-Proposta do Curso de Pedagogia da FCT- Unesp de 1994 a 1998.....109

2- Curso de Pedagogia da FCT - Unesp de 1994 a 1998: Reflexão Crítica da Pesquisadora.....120
2.1- Faculdade de Ciências e Tecnologia – Unesp: Sinônimo de Compromisso com a Qualidade da Educação.....121
2.2- Ponto de Partida da Análise: Saberes Docentes.....123
2.3- Professor Crítico Reflexivo e Outros Espaços Universitários de Formação.....147

Capítulo IV- CONSIDERAÇÕES FINAIS.....154

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....165

BIBLIOGRAFIA.....173

ANEXOS.....178
1- Mapa da Região de Presidente Prudente
2- Síntese dos Módulos do Programa PEC- FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA
3- Roteiro da Entrevista
4- Transcrição das Entrevistas
5- Dados da Avaliação do Curso de Pedagogia da FCT – Unesp de 1997

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Instituições e Cursos de Presidente Prudente – 1986.....88

Quadro 2- Disciplinas da **Parte Comum** que Compõem o Núcleo Comum das Habilitações Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau e Magistério das Séries Iniciais da Escola de 1º grau.....91

Quadro 3- Disciplinas da **Parte Diversificada** da Habilitação do Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau.....93

Quadro 4- Disciplinas da **Parte Diversificada** da Habilitação do Magistério das Séries Iniciais do 1º grau.....93

Quadro 5- Carga Horária do Curso de Pedagogia.....94

Quadro 6- Estrutura Curricular e Seriação do Curso de Pedagogia - Diurno 1989.....95

Quadro 7- Estrutura Curricular e Seriação do Curso de Pedagogia - Noturno 1989.....97

Quadro 8 - Estrutura Curricular e Seriação do Curso de Pedagogia - Diurno 1994 a 1998.....111

Quadro 9- Estrutura Curricular e Seriação do Curso de Pedagogia - Noturno 1994 a 1998.....113

Quadro 10- Reorganização das Disciplinas.....116

Quadro 11- Alteração na Nomenclatura das Disciplinas.....118

RESUMO

CURSO DE PEDAGOGIA: ESPAÇO DE FORMAÇÃO DE PROFESSOR COMO INTELECTUAL CRÍTICO REFLEXIVO?

Lembrar-se do passado no presente possibilita-nos o prazer de contribuir para a construção do futuro. Ações de ontem influenciam o hoje e o amanhã, assim como ações de hoje podem mudar os rumos do amanhã. A educação tem um papel fundamental, não o único, mas importante na transformação da sociedade. A rapidez e facilidade com que circulam atualmente as informações na sociedade têm exigido que a escola repense seu antigo papel de mera transmissora de conhecimentos, alterando também a função do professor diante desse novo cenário. A escola representa um dos espaços capazes de transformar a sociedade, desde que compreenda seu papel no atual contexto educacional brasileiro. Formar pessoas críticas reflexivas, que assumam seu espaço na sociedade como sujeito histórico, que refletem sobre a contemporaneidade histórica da escola, compreendendo o mundo e escolhendo o modo de atuar na sociedade, respeitando os limites das suas possibilidades, significa o papel da escola. O professor representa um sujeito que se encontra em constante processo de formação e trabalha diretamente formando novas gerações, numa instituição, que é a escola. Pensamos no professor como sujeito consciente das influências que sofre e principalmente, consciente de suas possibilidades de influenciar o seu contexto, enfim transformá-lo. Nesse sentido os cursos de formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental, em nível superior, necessitam ser reelaborados. Para tanto, propõe-se a perspectiva da formação do professor como intelectual crítico reflexivo. Formação entendida como processo dinâmico e evolutivo que articule a formação inicial e a continuada, proporcionando ao futuro professor a compreensão da formação como processo permanente, ou seja, na perspectiva do desenvolvimento profissional de professores. Nessa perspectiva do

exercício da reflexão crítica, analisamos a contribuição do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), Campus de Presidente Prudente entre 1994 e 1998, como espaço para a formação do professor crítico reflexivo através do olhar crítico da pesquisadora. Para tanto, desenvolvemos um estudo de caso utilizando o registro de memória da pesquisadora, através de sua história de vida, a análise do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia e entrevistas semi-estruturadas. A análise do Curso de Pedagogia da FCT-Unesp ressalta alguns aspectos que necessitam serem superados para garantir a formação do professor como intelectual crítico reflexivo. São eles: a ausência de uma postura profissional e coletiva dos professores do curso, a inexistência do trabalho interdisciplinar e coletivo, a dicotomia entre a teoria e prática, a proposta de Estágio que não proporciona o confronto entre o embasamento teórico do curso e a prática da escola pública observada, a precariedade dos conhecimentos específicos do curso, a desvalorização da experiência dos alunos e a percepção de que papéis e documentos não asseguram mudanças reais. Apesar da formação fragmentada e desarticulada oferecida no Curso de Pedagogia da FCT-Unesp como percebemos nos aspectos acima, a pesquisadora ressalta que ele contribuiu para sua formação profissional, através do embasamento teórico que as inúmeras leituras propiciaram. Além dos outros espaços universitários de formação que favoreceram a ampliação da dimensão de cultura, política e pesquisa ausentes no espaço de sala de aula.

INTRODUÇÃO

O objeto de estudo que ora apresentamos neste trabalho foi construído ao longo da história de vida da pesquisadora, na qual a formação pessoal e a profissional interpenetram-se, sendo difícil separar uma da outra. Sua família pobre é composta por seis irmãos. Os pais não são pessoas letradas, mas sempre valorizaram a educação como fonte de sabedoria e garantia de um futuro melhor. Sonhavam ver os filhos com formação em nível superior, os quais, para isso tinham que conseguir uma vaga em Universidades Públicas. Como as famílias pobres podem pensar em cursar a Universidade Pública com a exigüidade de vagas oferecidas? A infância da pesquisadora foi marcada por trabalho e estudo. Estudava de manhã, à tarde trabalhava na colheita, à noite acompanhava e ajudava a mãe no trabalho como merendeira. Aos sábados, toda a família trabalhava no eito e à noite participava da pastoral da juventude. Aos domingos, juntamente com a irmã mais velha trabalhava na feira e á tarde lecionava catequese às crianças na igreja.

Ao término do ensino fundamental, escolheu o magistério como profissão, pois ser chamada de professora tinha e tem um sabor especial. Em 1988, a irmã mais velha ingressou no curso de licenciatura em Matemática da FCT-Unesp, Campus de Presidente Prudente. Foi uma alegria e orgulho para a família, que vendeu tudo o que possuía e em 1989, mudou-se para Presidente Prudente, cidade em que a pesquisadora concluiu o curso de Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Estudava no período noturno e trabalhava durante o dia para contribuir com a renda familiar. Ao iniciar o período de estágio, foi necessário escolher entre estudo e trabalho. Escolha difícil, principalmente porque inúmeras pessoas afirmavam ser possível conseguir assinatura na folha de estágio sem realizá-lo, mas toda a família foi unânime em considerar que o estudo era prioridade. Afinal, a mudança da família significava

a busca de espaço propício à qualificação profissional dos filhos. Demitiu-se da fábrica para realizar o estágio, que pouco acrescentava a sua formação de professora. Seu desejo e expectativa eram aprender a ser professora. Como isso aconteceria? Não deveria ocorrer no estágio? Quando aprenderia a ser professora?

Ao concluir o curso de nível médio, a HEM, não se sentia preparada para lecionar, não possuía conhecimentos necessários para exercer a profissão. Decidiu, então ingressar na faculdade, cursar o nível superior, o sonho de seus pais. Acreditava que ali aprenderia a ser professora. Em 1992, prestou vestibular, porém não foi aprovada. No ano seguinte, organizou-se e começou a estudar sozinha, pois não podia pagar cursinho pré-vestibular.

Ao final de 1993, prestou vestibular e foi aprovada. A felicidade aumentou ainda mais quando foi convidada a assumir uma sala de aula. Estava realizando seus dois maiores sonhos, ser professora e cursar Pedagogia na Unesp. No entanto, ao fazer a matrícula lhe comunicaram que o curso funcionava no período vespertino, coincidindo com seu horário de trabalho. Como escolher entre um e outro? Como escolher entre ter uma formação de qualidade ou trabalhar na profissão que sonhara, ser professora? Como escolher entre a teoria e a prática? Decidiu não escolher. Afinal, conquistara o direito de ingressar na Universidade e a oportunidade de ser professora.

Momentos de muita tensão, desespero e angústia devido à incerteza em ser aluna da FCT-Unesp. Porém, em meados de março, com a concretização de uma permuta, tais sentimentos cederam lugar à alegria de, finalmente, ser aluna regular do Curso de Pedagogia da FCT- Unesp, no período noturno e professora no período vespertino. A grande expectativa fundamentava-se na possibilidade de compreender o significado de ser professor e do contexto da escola pública. Ao término da graduação, a necessidade de continuar a busca pela construção do professor intelectual crítico reflexivo instigou a pesquisadora. Essa busca a

impulsionou ao mestrado, cuja expectativa continuava sendo a qualificação profissional docente.

A história de vida da pesquisadora, ou seja, sua história pessoal e profissional, esteve sempre aliada a preocupações relacionadas com a qualidade da educação das séries iniciais do ensino fundamental. Ela tinha certeza de que era possível através da educação formar novas gerações capazes de construírem e transformarem o mundo. Pois

> ... o homem não é um ser a priori, mas fruto de um construto que se realiza na história, no contexto social e político, nas práticas do dia-a-dia; e por isso é vida e é morte. É morte que brota a vida, é vida que supera a si mesma numa perspectiva de abertura para uma realidade cada vez mais plena... o ser humano é tudo isso, mas não é nada disto isoladamente. E, embora mantenha uma relação consigo mesmo, é no limiar do encontro com o outro que constrói sua identidade (MATOS, 1998, p.282).

A história de vida da pesquisadora foi gradativamente desenhando, transformando e construindo sua formação profissional. Mediante as oportunidades de reflexão, discussão e partilha de idéias foi delineando seus ideais e utopias a respeito da educação. Nessa direção, a formação de professor das séries iniciais do ensino fundamental, em nível superior, tornou-se um aspecto fundamental.

Ser professor significava formar pessoas, formar sujeitos históricos, o que torna sua formação um excelente objeto de estudo e pesquisa. Afinal,

> ... o tema da formação de professores assume no Brasil de hoje importância crucial, ainda que a questão de fundo continuem sendo as políticas públicas e as efetivas condições de funcionamento das escolas públicas. Não há reforma educacional, não há proposta pedagógica sem professores, já que são os profissionais mais diretamente envolvidos com os processos e resultados da aprendizagem escolar (LIBÂNEO, 1998, p.7).

A formação de professor engloba aspectos pessoais e profissionais, além da compreensão do espaço em que atua, ou seja, a escola e sociedade. Refletir o ser professor é analisar a formação humana. Como ser humano, o professor representa o ser coletivo, sofre influências e influencia todos. Um ser único e individual que possui uma história de vida

exclusiva. Um sujeito histórico capaz de contribuir para a transformação da sociedade em que vive. Para tanto é necessário o exercício da indagação. A pergunta supõe a ignorância em relação a algo que se pretende ou precisa conhecer. Perguntar funciona como exercício que permite ter a consciência de que nada sabe, como dizia Sócrates. Questionar a necessidade de conhecer o desconhecido, compreender o até então incompreensível, no intuito de construir os saberes docentes e de ser humano, contribuindo de alguma forma para a transformação da sociedade em que atua.

> ... Mas, por que precisa perguntar? Precisa perguntar? Precisa perguntar porque não sabe e precisa saber, saber o que é o mundo em que se encontra e no qual deve viver. Para poder viver, e viver é conviver, com as coisas e com os outros homens, precisa saber como as coisas e os outros homens se comportam, pois sem esse conhecimento não poderá orientar sua conduta em relação às coisas e aos homens (CORBISIER, apud, COTRIM, 2000, p. 54).

É nessa perspectiva do exercício de indagação e de questionamento que pretendemos refletir a contribuição do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), Campus de Presidente Prudente entre 1994 e 1998, como espaço para a formação do professor intelectual crítico reflexivo através da história de vida da pesquisadora. Acreditamos que analisando o passado (formação inicial em nível superior da pesquisadora) possamos compreender o presente (a pesquisadora como professora que forma professores) para construir um futuro melhor, ser um professor intelectual crítico reflexivo, capaz de formar cidadãos críticos reflexivos.

Com esse intuito, os objetivos específicos deste estudo são:

- compreender a concepção de professor como intelectual crítico reflexivo;

- analisar o Curso de Pedagogia da FCT - Unesp de 1994 a 1998, como espaço de formação do professor como intelectual crítico reflexivo.



Para alcançar esses objetivos, relata-se, no primeiro capítulo, o caminho percorrido ao longo deste estudo, possibilitando a compreensão das reflexões que resultaram na opção da pesquisa *qualitativa*. Esclarece-se também, a descoberta do objeto de pesquisa, a escolha da base teórica que o fundamentou, bem como se descreve detalhadamente a preparação dos instrumentos de coleta dos dados e a ela propriamente dita.

O segundo capítulo apresenta a discussão de três eixos temáticos que fundamentam teoricamente a pesquisa. O primeiro aborda a relação da sociedade, escola e professor mediante as mudanças sociais, enfatizando a importância para educação de compreender o contexto social do qual fazemos parte. O segundo eixo discute a concepção do professor como intelectual crítico reflexivo, destacando a criticidade e a reflexão como elementos essenciais ao trabalho docente. O terceiro aborda a reflexão sobre os saberes necessários à docência (Experiência, Conhecimentos Específicos e Saberes Pedagógicos), como essenciais à formação dos professores. Tal formação ocorre em dois espaços: a inicial e a continuada, que, articuladas com a perspectiva da formação do professor como intelectual crítico reflexivo fortalecem a compreensão do desenvolvimento profissional dos professores como um processo que envolve, essencialmente, uma atitude de constante aprendizagem, numa conotação de evolução e continuidade.

No terceiro capítulo, analisa-se o Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Unesp, no período de 1992 a 1998, através do olhar crítico reflexivo da pesquisadora como aluna, resgatando sua história de vida no curso, ou seja, sua história de formação profissional como instrumento para discutir o curso enquanto espaço de formação do professor intelectual crítico reflexivo. Com esse intuito dividiu-se o capítulo em dois eixos. O primeiro consta do relato do Processo de construção do Projeto Original do Curso abordando a descrição do Projeto de Reinstalação, das Propostas de Reestruturação Curricular

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

e do Projeto Político Pedagógico do Curso referente ao período de 1994 a 1998. O segundo eixo apresenta uma reflexão crítica sobre o curso mediante o olhar crítico da pesquisadora, envolvendo uma análise sobre o significado da Unesp para a região de Presidente Prudente, os saberes docentes que o curso desenvolveu no período e o relato de outros espaços universitários que muito contribuíram na formação da pesquisadora como professora intelectual crítica reflexiva.

Ao término do estudo, tecem-se algumas considerações conclusivas.

Capítulo I

CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

A pesquisa esteve presente ao longo dos cinco anos da formação da pesquisadora no Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia - Unesp. Pesquisa entendida tanto como a resposta a questões que incomodavam a mente, como luz que clareava e iluminava dúvidas e questionamentos. Em suma, como um trabalho árduo, exaustivo e solitário. No entanto, motivador de reflexões e conhecimentos para compreensão do mundo. Atualmente, o ato de pesquisar pode ser esclarecido com a metáfora de BACHELARD (1996) "luz e sombra". Quando se lança uma luz em algum objeto, parte dele se mostra e outra parte fica sob a sombra, fica escura e se oculta. Quando iniciamos uma pesquisa temos uma pergunta, um questionamento para conhecer um determinado objeto. Ao lançarmos luz nesse objeto com o intuito de interpretá-lo, conhecemos parte dele. Entretanto, simultaneamente, produzimos uma sombra que dá origem a uma nova pergunta. Nasce, assim, uma nova pesquisa, a qual representa um espaço sério que instiga a descobrir sempre mais. Lembra os óculos que usamos para enxergar melhor. Enxergando, somos capazes de trilhar um novo caminho, mesmo que os instrumentos necessitem de alteração constante na lente, o que ocorre na interação com outros e nos diferentes focos de visão. Portanto, percebemos nesse trabalho que a pesquisa não é algo solitário, pois "nenhum autor é sozinho, todo autor é parceiro, nem que seja apenas de seus teóricos" (FAZENDA, 2001, p.131). Assim a pesquisa desenvolve-se como espaço dinâmico, no qual a produção constante e gradativa do conhecimento funciona também, como "um desafio, pois a paixão pelo desconhecido, pelo novo, pelo inusitado acaba por invadir o espaço do educador, trazendo-lhe alegrias inesperadas" (FAZENDA, 1981, p.10).



O espírito de desafio move-nos nesse capítulo a dividir com o leitor o desdobramento da investigação, relatando as escolhas metodológicas, as reflexões e descrevendo detalhadamente todos os passos que resultaram na construção deste estudo, pois "hoje sabemos que a dúvida, a incerteza, a insegurança, a consciência de nosso ainda não saber é que nos convidam a investigar e, investigando, podermos aprender algo que antes não sabíamos" (GARCIA, 2001, p.16).

1-DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Para alcançar os objetivos deste estudo, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, cujo interesse é pela qualidade dos "fenômenos educacionais em detrimento de números, que muitas vezes, escondem a dimensão humana, a pluralidade e a interdependência dos fenômenos educacionais na escola" (TELLES, 2001, p.47). A pesquisa qualitativa proporciona ao pesquisador repensar suas teorias e rever suas certezas com o intuito de pensar na transformação da realidade.

> Para os qualitativos, a realidade é uma construção social da qual o investigador participa e, portanto, os fenômenos só podem ser compreendidos dentro de uma perspectiva holística, que leve em consideração os componentes de uma dada situação em suas interações e influências recíprocas... Para os qualitativos conhecedor e conhecido estão sempre em interação e a influência dos valores é inerente ao processo de investigação (ALVES, 1991, p.55).

Esse tipo de pesquisa envolve a obtenção de dados descritivos, coletados "no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes" (BOGDAN e BIKLEN, 1982, apud LÜDKE, 1986, p.13). A abordagem qualitativa pode ter várias modalidades, entre as quais a pesquisa participante ou participativa, a pesquisa-ação, a pesquisa etnográfica e o estudo de caso.

Optamos pelo Estudo de Caso, tendo como objeto de estudo o Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia – Unesp, Campus de Presidente Prudente, São Paulo (anexo 1), entre os anos de 1994 a 1998.

Estudo de Caso entendido como um método de pesquisa, com o objetivo de analisar profundamente uma unidade, um único caso. Nele, o pesquisador relata suas experiências pessoais e oferece ao leitor algumas generalizações do caso pesquisado.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Os estudos de casos enfatizam a compreensão dos eventos particulares (casos) e "pretendem retratar o indiosincrático e o particular como legítimos em si mesmos. Tal tipo de investigação toma como base o desenvolvimento de um conhecimento idiográfico" (ANDRÉ, 1984, p.52).

É essencial a ênfase na interpretação do contexto no qual o objeto de estudo se insere, além de retratar a realidade de forma completa e profunda, priorizando os detalhes. De acordo com ANDRÉ (1984, p. 54), "o conhecimento derivado do estudo de caso é mais concreto, mais contextual e mais sujeito à interpretação do leitor do que o conhecimento gerado em outros tipos de pesquisa".

Além do Estudo de Caso, decidiu-se utilizar também, a História de Vida, entendendo-se que a reflexão do Curso de Pedagogia foi desenvolvida mediante a história de vida e registros de memória da pesquisadora, bem como do confronto entre o vivido e o declarado no Projeto Político Pedagógico do Curso.

As histórias de vida não contam apenas o passado, mas nos auxiliam a compreender o presente e desenhar um futuro melhor. E isso se tornou o maior objetivo deste estudo. Conseguir penetrar nos silêncios da produção acadêmica, no sentido de resignificar o mundo dos professores, compreender o seu processo de formação profissional através de histórias de vida, de narrativas biográficas como alternativas que possibilitam investigar o indivíduo em relação à história de seu tempo, uma História que não "nos é dada, mas é por nós construída: é a minha história, é a nossa história que constroem a História (com h maiúsculo)" (FAZENDA, 2001, p.126).

Segundo NÓVOA (1992a; p. 19) apesar de todas as fragilidades e ambigüidades desse tipo de material como metodologia de pesquisa "é inegável que as histórias de vida têm dado origem a práticas e reflexões extremamente estimulantes, fertilizadas pelo cruzamento de

várias disciplinas e pelo recurso a uma grande variedade de enquadramentos conceptuais e metodológicos".

Trata-se, portanto de enfrentar o desafio que possibilita analisar o curso de formação inicial em nível superior através da reflexão do vivido, tendo como eixo a própria história de vida da pesquisadora "tentando resgatar pela memória movimentos que, sendo meus, revelam-se nossos" (FAZENDA, 2001, p.127). Pensamos que "assim como a história dos povos pode ser reescrita, com a felicidade e as desgraças que conhecemos, a história da nossa formação e de conhecimento podem ser transformadas e enriquecidas através de uma leitura original" (JOSSO, 2002, p.32).

2- PRIMEIROS PASSOS NO CAMINHAR DA PESQUISA

Para essa reflexão, utilizamos o registro de memória da pesquisadora, através de sua história de vida, a análise do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia e entrevistas semi-estruturadas, de forma a realizar uma análise do curso de formação inicial em nível superior sob o olhar do aluno.

Nesse texto relatamos detalhadamente cada passo desse caminhar: como ocorreu a descoberta do objeto de pesquisa desse estudo. Apresentamos, em seguida, a base teórica que fundamenta todo o trabalho, a qual foi sendo construída gradativamente e se solidificando a cada nova descoberta. Posteriormente, relatamos a preparação e aplicação dos instrumentos de coleta de dados.

2.1-DESCOBERTA DO OBJETO DE PESQUISA

> O que, ao longo do tempo, eu ensinei, o que eu li, o que eu escrevi, o que eu pesquisei, minha prática acadêmica e docente foram revelando-se fonte de informação não só da minha trajetória, mas da trajetória de toda uma geração: eu, apenas uma amostra de todo o universo: minha trajetória, a trajetória de toda uma geração que viveu nas mesmas condições históricas!(...) Na verdade, os meus dias não são meus, os dias de cada um não são seus – são nossos, porque sob os meus dias, sob os dias de cada um, está a história de todos, e é por isso que assumir a subjetividade e fazer da própria vida objeto de pesquisa é uma forma – não convencional? – de colaborar na construção do conhecimento histórico e educacional (FAZENDA, 2001, p.128).

Identificamos que, de forma ainda embrionária, foi no seio familiar que brotou a preocupação da pesquisadora com a educação, a qual amadureceu no contato com a docência e se intensificou no espaço universitário, no confronto entre a teoria e a prática, na descoberta da pesquisa e nos momentos intensos de reflexões e discussões coletivas. O mestrado e experiências profissionais contribuíram para sistematização das reflexões que durante vinte e oito anos a pesquisadora tem desenvolvido no campo da formação de professores das séries

iniciais do ensino fundamental, na busca da construção de uma educação de qualidade para todos.

O objeto de pesquisa é algo que está em nós, rodeia nossa vida, faz parte de nossa história, porém a pesquisadora julga que dois momentos contribuíram para a definição do eixo dessa pesquisa. O primeiro é a tela "*Triplo Auto-retrato*", de Rockwell, que provocou na pesquisadora uma tripla análise. Ao sentar-se no banco e olhar-se no espelho analisa o presente, o hoje que é fruto de seu passado, de sua história de vida e formação. Resgatar sua história através das lembranças de pessoas, fatos e histórias fundamenta a elaboração de um futuro melhor. Enfim, para a pesquisadora, a tela exige a reflexão dos cursos de formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental no momento atual, partindo da análise do passado e da história desses cursos para "desenhar" um novo curso de formação de professores. No entanto, a formação do futuro depende da intervenção no presente, que só pode ser proposto mediante análise do passado. Outro aspecto da tela, de acordo com a pesquisadora, prende-se à formação do professor como intelectual crítico reflexivo, alguém que analisa sua prática docente considerando sua própria história de vida e formação (representado do lado esquerdo da tela, com os quadros do próprio pintor em diferentes fases de sua vida) e os fundamentos teóricos da educação (representado pelo lado direito da tela, com os auto-retratos de pintores renomados) num exercício de construção que não se encerra, pois estará sempre em desenvolvimento.

O segundo momento demonstra à possibilidade de a pesquisadora atuar como professora tutora no Programa Especial de Formação de Professores, o PEC - FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA[1] (anexo 2), totalmente diferente do Curso de Pedagogia que freqüentou de

[1]PEC FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA Programa de Educação Continuada cujo objetivo era oferecer aos docentes efetivos da rede estadual paulista que atuavam como PEB I e que possuíam formação em nível médio

1994 a 1998. Nesse programa teve a oportunidade de rever conteúdos, conhecer novas propostas de estágio, vivenciar uma nova possibilidade de articulação entre a teoria e a prática em que a presença da crítica e da reflexão norteava todas as ações do programa. Essa experiência e a história de vida da pesquisadora reforçaram inúmeras indagações e questionamentos referentes aos cursos de formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental.

O programa oferecia uma estrutura curricular diferenciada, organizada por quatro módulos, nos quais os conteúdos articulavam-se de modo harmônico e eficaz. As disciplinas referentes ao curso se integravam num ir e vir proporcionando uma articulação favorável a aprendizagem dos alunos professores. Os módulos envolveram os seguintes assuntos:

Módulo 1- O PEC-Formação universitária e as dimensões experiencial, reflexiva e ética do trabalho do professor;

Módulo 2- Formação para docência escolar: cenário político-educacional atual, conteúdos e didáticas das áreas curriculares;

Módulo 3- Currículo: espaço e tempo de decisão coletiva;

Módulo 4- Escola: um elo na rede da sociedade do conhecimento.

Cada módulo era composto por temas que, por sua vez, eram divididos em unidades. Conteúdo que era desenvolvido mediante a presença de uma metodologia, também, diferenciada, como:

(Habilitação Magistério), com o uso de tecnologia avançada em comunicação e informação, um programa superior experimental de licenciatura plena para professores de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental embasado pelo artigo 81 da LDB 9394/96, com uma organização curricular que garantisse a ampliação e aprofundamento dos conhecimentos sobre os conteúdos de ensino bem como a construção de competências, fornecendo diploma expedido pelas três melhores Universidades brasileiras – USP,UNESP e PUC - SP.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

- **Videoconferências**: aulas ministradas por professores (mestres ou doutores) indicados pelas Universidades. O embasamento teórico-conceitual de cada tema a ser trabalhado. Elaborado por equipes de professores designados pelas Universidades envolvidas. Essas atividades permitiam a interação direta dos alunos-professores com o docente da Universidade ao vivo;

- **Teleconferência**: aulas de aberturas ou encerramentos de unidades, organizadas a partir de clips e uma mesa redonda com geralmente três ou quatro professores convidados;

- **Trabalho Monitorado**: Momentos de discussões e debates sobre as práticas, pesquisas e questões para a reflexão, compreendendo diversas produções por parte dos alunos-professores. Divididas em três partes: sessões on-line - o momento de interação dos alunos-professor com os professores assistentes virtuais com conexão intranet, via Internet, a partir de protocolos de trabalho previamente estabelecidos; sessões off-line: momento de discussão, reflexão e desenvolvimento das atividades propostas com o apoio dos professores-tutor; sessões de suporte: momento em que cada aluno-professor administrava seu tempo e seu próprio processo para realização das tarefas já estabelecidas. Compondo as sessões de suporte, foram desenvolvidas uma série de atividades denominadas "Memórias", que proporcionavam aos alunos um resgate de sua identidade, uma reflexão da prática docente, tendo como ponto de partida sua própria história de vida.

- **Vivências Educadoras**: atividades desenvolvidas durante o curso no contexto da escola, com ênfases diferenciadas e complementares, ampliando os horizontes de trabalho por parte do aluno-professor, sob a supervisão dos professores tutores e/ou professores orientadores. Elas associam salas de aula, escola e comunidade, permitindo uma reflexão da prática à luz da teoria, articulando de forma integrada a prática refletida a partir do encontro com a teoria. Funcionavam como momentos privilegiados de produção didático-pedagógica,

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

de sínteses parciais além de avaliação dos conteúdos trabalhados ao longo do programa. As vivências eram momentos de ação e reflexão que, garantiam o elo de articulação entre as referências teórico-conceituais e a prática em construção pelo professor, dentro de seu ritmo e estilo peculiar, transitando dentro e fora da escola em ambientes de produção de aprendizagens significativas;

- **Oficinas Culturais**: atividades que visavam unicamente à formação cultural do professor e à ampliação de seu letramento, ao mesmo tempo em que ofereciam matéria-prima e instrumentos para que os alunos-professores pudessem vislumbrar o desenvolvimento da fruição estética de seus alunos.

As atividades possibilitavam a discussão da teoria e da prática, da reflexão crítica sobre a realidade da escola, da prática de estágio, da elaboração de seminários e projetos de intervenção que vivenciaram nas escolas em que atuavam. Do ponto de vista da pesquisadora, essas atividades proporcionaram uma retomada de conceitos e a reflexão sobre sua formação inicial no Curso de Pedagogia, suscitando algumas questões: Como avaliar o curso freqüentado durante cinco anos? Qual contribuição do Curso de Pedagogia para minha formação? Será que atenderam às minhas expectativas? Será que contribuiu para minha formação como professora crítica reflexiva? Como me tornei a professora que sou hoje? Será que contribuiu para meu desenvolvimento profissional?

Essas indagações levaram-me a jogar um foco de luz no curso de formação de professores das séries iniciais, em nível superior. Dessa forma, busco aclarar um aspecto, o que poderá eventualmente criar uma sombra que ocultará outros aspectos. Entretanto, esta decisão torna-se inevitável, uma vez que é possível nesse momento ampliar nosso foco de análise de forma a elucidar todas as questões que envolverem a formação de professores.



Nesse momento, proponho-me ao exercício que já transparece na minha própria linguagem: exercitar meu olhar de **pesquisadora** buscando um distanciamento crítico do meu objeto, qual seja, formação de professores e uma aproximação crítica do meu **ser professor** que não se dissocia de meu objeto.

2.2-OPÇÃO DA BASE TEÓRICA

As inúmeras leituras referentes à formação de professor que realizamos ao longo do nosso percurso profissional, se uniram ao levantamento bibliográfico que desenvolvemos durante a construção da base teórica da pesquisa. O levantamento bibliográfico pertinente ao tema foi realizado através da seleção das referências bibliográficas de maior relevância para analisar o objeto de estudo. Iniciamos as leituras e discussões nos encontros de orientação no mestrado, nos quais a fermentação da pesquisa desenhava-se e construía-se gradativamente a cada novo encontro.

A pesquisa envolvia aspectos fundamentais relacionados à minha vida pessoal e profissional. Sendo fundamental uma base teórica que envolvesse esses aspectos. Tudo isso na busca de formar-se como professor crítico reflexivo capaz de contribuir na construção de uma educação de qualidade.

Nesse sentido encontramos vários autores como NÓVOA (1992, 1998, 1999), PIMENTA (1999, 2001, 2002), SCHÖN (1992, 2000), ZEICHNER (1998, 2000), ESTEVE (1991), LIBÂNEO (1998, 1999, 2001, 2002), HUBERMAN (1992), CAVACO (1991), CANDAU (1997), e outros que contribuíram de modo eficaz para a fundamentação do estudo nos seguintes aspectos:

- esclarecer o papel do professor e da escola perante as mudanças sociais;



- discutir a concepção de professor reflexivo para a busca da construção do professor como intelectual crítico reflexivo;

- enfatizar a perspectiva da reflexão coletiva não apenas da prática docente, mas da reflexão coletiva da teoria e da prática que subsidiam o trabalho dos professores.

Esses passos conduzem à compreensão dos primeiros momentos do longo percurso de formação, os quais se articulam com a permanente busca que constrói a concepção de desenvolvimento profissional de professores envolvendo aspectos pessoais, profissionais e organizacionais.

2.3-PREPARAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DA COLETA DE DADOS

Para alcançarmos os objetivos dessa pesquisa desenvolvemos três instrumentos de coleta de dados: inicialmente o registro da minha história de vida com o relato de situações vivenciadas no Curso de Pedagogia (1994 a 1998), segundo entrevistas semi-estruturadas e análise documental no Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da FCT-Unesp.

Registrar minha história de vida pareceu-me apenas recorrer ao passado distante, sem ligações com o presente. No entanto, registrar a minha vida foi um exercício fascinante, recheado de lágrimas, descobertas e um sabor inexplicável. Segundo SOUSA (1998, p. 31), "escrever sobre si é auto-revelar-se, é um recurso privilegiado de tomada de consciência de si mesmo, pois permite atingir um grau de elaboração lógica e de reflexibilidade". O exercício do registro favoreceu uma observação qualificada e a reflexão sobre o vivido, devido principalmente à introspecção, ao distanciamento das situações e ao diálogo interno que proporcionou, além de se constituir como alicerce e articulador da teoria-prática (LOPES, 2002).



> Nesse processo aprimoramos nossa atuação, construímos nossa história, e não apenas reproduzimos o que nos é oferecido; enfim, nos formamos enquanto profissionais, enquanto educadores. O registro, desse modo, permite a produção e a sistematização do conhecimento, favorecendo o avanço na direção do professor como intelectual crítico reflexivo (LOPES, 2002, p. 4).

Dessa forma, registrei minha história de formação e de vida ao longo do trabalho, no exercício de integrá-la às discussões e reflexões sobre o Curso de Pedagogia da FCT-Unesp, no período de 1994 a 1998. Registro que relata, também, inúmeras situações vivenciadas ao longo do Curso de Pedagogia.

Através de leituras dos instrumentos de coleta de dados na pesquisa qualitativa, percebemos que a entrevista é essencial nessa abordagem, sendo uma das principais técnicas de trabalho. Segundo LÜDKE (1986), a entrevista possui um caráter de interação entre pesquisador e pesquisado, numa atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde, possibilitando correções, esclarecimentos e adaptações que tornam eficazes na obtenção das informações desejadas. A entrevista desenvolve diferentes tipos: estruturada, semi-estruturada e aberta. A opção adequada para esse estudo é a entrevista de caráter semi-estruturada, "que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigorosamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações" (LÜDKE, 1986, p.34).

Um ponto da entrevista a ser discutido refere-se à opção da melhor forma de registrar os dados obtidos, podendo ser gravação ou anotação durante a entrevista. Optamos pela gravação direta que se limita apenas às expressões orais, estando consciente de que a transcrição é um trabalho que consome muito tempo e não retrata as expressões faciais, os gestos e as mudanças de postura.



Após a elaboração do roteiro para a entrevista semi-estruturada, selecionamos dois alunos que freqüentaram o curso no período de 1994 a 1998 e que atuam, também, como docentes. Os sujeitos entrevistados desenvolveram sua escolaridade em escola pública. Atuam como docentes em nível superior, ou seja, trabalham em diferentes espaços que formam professores para as séries iniciais do ensino fundamental e vivenciaram no Curso de Pedagogia a participação em outros espaços universitários de formação. O sujeito A é aluno do mestrado, cursou a Pedagogia na FCT e o CEFAM em nível médio. Atua como professor alfabetizador na rede municipal, leciona a disciplina de Didática no Curso de Pedagogia no Instituto Superior de Educação de Presidente Prudente. De família muito pobre, trabalhou na roça e em determinada época, para complementar a renda familiar, freqüentava o lixão e recolhia papel na rua. A escola e o estudo não eram valorizados pela família, no entanto sempre demonstrou interesse pelos estudos, além de buscar na escola outra perspectiva de vida, diferente da familiar. A escola representava um espaço de valorização e realização. "Um espaço que eu tinha prazer de estar lá. Era um espaço em que eu me sentia reconhecida". Interesse que foi estimulado por amigos e professores que marcaram sua história de vida. O sujeito B freqüentou o colegial (atual Ensino Médio). Atualmente é funcionário municipal e professor tutor do Programa Pedagogia Cidadã[2], que é sua primeira experiência como docente. Comenta que enfrentava muita dificuldade de aprendizagem na escola. No entanto, ao caminhar no Ensino Médio, despertou interesse pela literatura, descobrindo suas potencialidades, até então, desconhecidas para si mesmo. Sujeitos que ao longo do curso, desenvolveram algum tipo de pesquisa ou tiveram participação em grupos de estudo. Enfim,

[2] Programa Pedagogia Cidadã é uma proposta de curso de licenciatura para a formação de professores da Educação Infantil e as Séries Iniciais do Ensino Fundamental em nível superior para as redes municipais, resultado do Convênio entre as Secretarias Municipais de Educação e a Pró-Reitoria de Graduação da UNESP.

unesp

que produziram durante o curso, não apenas assistiam às aulas. Escolhemos os sujeitos, marcamos um encontro para explicar o objetivo da pesquisa e os critérios para a seleção dos dois. Apresentamos o roteiro da entrevista (anexo 3), esclarecemos alguns aspectos e agendamos o dia para realizá-las. As entrevistas foram gravadas e transcritas posteriormente (anexo 4). Após a transcrição, enviamos cópias das mesmas para que os sujeitos pudessem alterar o que desejassem.

A análise documental fundamentou-se na leitura minuciosa do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da FCT - Unesp, que vigorava no período de 1994 a 1998. No entanto, tivemos acesso a outros documentos que se relacionam com o curso, sendo eles:

- Processo de Reinstalação do Curso de Pedagogia da FCT - Unesp, que aborda a luta pela reinstalação e o Projeto Político Pedagógico do curso constituído por dois volumes;

- Processo de Reestruturação do Curso de Pedagogia, que apresenta todas as propostas de reestruturação que ocorreram a partir de 1992, ano que se formou a primeira turma do curso após sua reinstalação. Tal documento consta de quatro volumes;

- Relatório de Avaliação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia - Unesp, Campus de Presidente Prudente redigido pelo Conselho de Curso em 2000, baseado em avaliações desenvolvidas no ano de 1997, para fins do recredenciamento do curso, junto ao Conselho Estadual de Educação;

- Os programas de ensino das disciplinas cursadas entre 1994 a 1998 no Curso de Pedagogia.

Mediante a utilização do registro da história de vida da pesquisadora, das análises das entrevistas semi-estruturadas e da análise dos documentos do curso desenvolveremos uma

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

reflexão do Curso de Pedagogia, tendo como eixo a seguinte questão: Será que o Curso representa um espaço para formação do professor como intelectual crítico reflexivo?

Capítulo II

CONTEXTO EDUCACIONAL E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR COMO INTELECTUAL CRÍTICO REFLEXIVO

Nesse capítulo buscamos refletir no primeiro eixo o contexto atual em que o trabalho docente se efetiva, pensando a escola inserida na sociedade, da qual o professor é parte importante. Acreditamos que a "educação retrata e reproduz a sociedade, mas também projeta a sociedade que se quer" (PIMENTA, 2002, p. 38). No segundo eixo, abordamos a possibilidade de pensar a formação desse professor como um intelectual crítico reflexivo, sujeito capaz de compreender seu papel no contexto atual. Posteriormente, apresentamos aspectos essenciais na formação de professores e uma reflexão sobre sua formação inicial e continuada.

O ser humano é sujeito histórico. Tem o direito de perceber o poder e a força de sua ação. Ações de ontem influenciam o hoje e o amanhã, assim como ações de hoje podem mudar os rumos do amanhã. Para tanto, a utopia faz-se necessária como um estímulo que motiva sonhar, planejar, criar projetos que visam melhorar o mundo. A educação tem um papel fundamental, não o único, mas importante na transformação da sociedade em que vivemos. O professor é uma pessoa e parte importante dessa pessoa é o professor (NÓVOA,1992b).

O professor representa um sujeito que se encontra em constante processo de formação e trabalha diretamente formando novas gerações, numa instituição que merece destaque por ser responsável pela educação intencional e sistemática da população, que é a escola. Esta, por sua vez, está inserida num espaço maior, a sociedade, na qual os homens vivem e se relacionam.

A sociedade vem passando nos últimos anos por inúmeras transformações que têm determinado mudanças intensas na vida humana. A rapidez e facilidade com que circulam atualmente as informações têm exigido que a escola repense seu antigo papel de mera transmissora de conhecimentos, alterando também a função do professor diante desse novo cenário.

Pensamos no professor como sujeito consciente das influências que sofre e principalmente, consciente de suas possibilidades de influenciar o seu contexto, enfim transformá-lo. Afinal, como afirma NÓVOA (1995), os professores não são certamente os "salvadores do mundo", mas também não são meros agentes de reprodução. Contudo, através de uma reelaboração constante e permanente da identidade profissional, serão capazes de elaborar estratégias de ação que podem operar uma transformação.

Para tanto, a reflexão crítica é essencial, pois auxilia o professor a compreender o significado de sua profissão e do contexto social em que vive e atua (escola e sociedade). O curso de formação de professor precisa ter como eixo de seu projeto a formação como processo dinâmico e evolutivo, como um longo percurso profissional que inclui a formação inicial e a continuada, numa atitude de constante aprendizagem. Desse modo, segundo GARCIA (1992, p. 55), os termos aperfeiçoamento ou reciclagem. devem ser repensados, pois

> ...convém prestar uma atenção especial ao conceito de desenvolvimento profissional dos professores, por ser aquele que melhor se adapta à concepção atual do professor como profissional do ensino. A noção de desenvolvimento tem uma conotação de evolução e de continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores.

1- SOCIEDADE, ESCOLA E PROFESSOR PERANTE AS MUDANÇAS SOCIAIS

A escola não é uma instituição isolada. Pelo contrário está inserida numa sociedade e como tal influencia e é influenciada pela mesma. Compreendemos essa relação escola e sociedade através do otimismo crítico (CORTELLA, 1998), que valoriza a Escola sem cair na neutralidade ou colocá-la como inútil à transformação social. É possível entender a escola como possibilidade de mudanças.

> A Escola pode, sim, servir para reproduzir as injustiças, mas, concomitantemente, é também capaz de funcionar como instrumento para mudanças; as elites a utilizam para garantir seu poder, mas, por não ser asséptica, ela também serve para enfrentá-las. As elites controlam o sistema educacional, controlando salários, condições de trabalho, burocracia, etc., estruturando, com isso, a conservação; porém, mesmo que não queira, a Educação por elas permitida contém espaços de inovação a partir das contradições sociais. Não é casual que as elites evitem ao máximo a universalização qualitativa da Escola em nosso país (CORTELLA, 1998, p 136).

A escola pode desenvolver uma atuação reprodutora ou transformadora da sociedade capitalista em que vivemos. Enfim, pode ser representada por uma via de mão dupla, ora reproduz, ora transforma o contexto social. Na concepção do otimismo crítico "o educador é alguém que tem um papel político-pedagógico, ou seja, nossa atividade não é neutra nem absolutamente circunscrita. A educação escolar e os educadores têm assim uma autonomia relativa" (CORTELLA, 1998, p.136). A autonomia relativa propicia à escola tornar-se um espaço transformador, que busca uma educação entendida não como mera transmissão da herança cultural dos antepassados, mas como o processo pelo qual também se torna possível a gestação do novo e a ruptura com o velho.

Nesse sentido é necessário romper com a concepção de escola como invenção diabólica que Adolphe Ferriére (apud NÓVOA, 1998, p.21) apresenta.

> A criança adora a natureza: encerraram-na dentro de casa. A criança gosta de brincar: obrigaram-na a trabalhar. A criança pretende saber se a sua

> atividade serve para qualquer coisa: fez-se com que a sua atividade não tivesse nenhum fim. Gosta de mexer-se: condenam-na à imobilidade. Gosta de palpar objetos: ei-la em contato com ideais. Quer servir-se das mãos: é o cérebro que lhe põem em jogo. Gosta de falar: impõe-lhe silêncio. Quer esmiuçar as coisas: constrangem-na a exercícios de memória. Pretende buscar a ciência de *motu* próprio: é-lhe servida já feita. Desejaria seguir a sua fantasia: fazem-na vergar sob o jugo do adulto. Quereria entusiasmar-se: inventaram-se os castigos. Quereria servir livremente: ensinou-se-lhe a obedecer passivamente. O diabo ria pela calada! (NÓVOA, 1998, p.21).

A escola descrita acima não é a que buscamos construir. Porém, o fato nos instiga a refletir o significado da escola e da sociedade em que vivemos, e também, nos impulsiona a pensar a escola e a sociedade que queremos construir. Afinal, a educação representa uma prática política, como um jogo de forças, em que a forma como a escola se organiza reflete integralmente a forma em que a sociedade se estrutura. Por outro lado, a escola pode ter efeitos que desestruturem a sociedade, tornando-se fator de mudança social possível. Quando analisamos nossa história, percebemos através das mudanças e transformações históricas, que o ser humano é sujeito histórico, capaz de influenciar e alterar o rumo dos acontecimentos.

Historicamente no Brasil, segundo BEISIEGEL (1988), o direito à educação foi conquistado via o processo de democratização do ensino, já que a escola pública era insuficiente e a escola particular secundária só era acessível àqueles que podiam pagar. Em 1940, tínhamos em todo Estado de São Paulo, apenas 41 escolas de ensino secundário, três na capital e 38 nas cidades do interior. Esse quadro inverte-se nos vinte anos seguintes. Em 1958, havia em praticamente todas as cidades do interior, uma escola pública de ensino secundário. A população que antes estava excluída passava finalmente ter oportunidades reais de ingresso nesta escola secundária.

Esse processo de democratização do ensino no Brasil causou, inegavelmente, uma situação de crise, pois a expansão da escola não foi acompanhada de investimentos financeiros suficientes, levando a improvisações de prédios, salas de aulas, professores. De

acordo com BEISIEGEL (1980), para alguns pesquisadores a população produziu um buraco no escuro. Conseguiu uma escola, na qual a criança pobre entra, para ser excluída imediatamente depois. A abertura da escola à totalidade da população significou uma indiscutível melhoria qualitativa do ensino; pois "não se pode pensar qualidade de ensino no país em termos que não sejam quantitativos" (BEISIEGEL, 1980, p.56). A democratização foi o início de um processo de luta que deve continuar, pois

> ...uma escola que corresponda aos interesses populares não será, nunca uma escola que se limite a ensinar leitura, escrita, cálculo e outras noções elementares. Esta escola deverá ser, também, uma escola que discuta, ao mesmo tempo, o próprio conhecimento que está sendo transmitido, explicite os conceitos, os conteúdos ideológicos que estão sendo transmitidos (BEISIEGEL, 1988, p.21).

É por essa escola descrita por BEISIEGEL (1988) que acreditamos. No entanto, atualmente nossas escolas não estão conseguindo ensinar as noções elementares da escrita, da leitura e do cálculo às crianças. Como afirma Perrenoud (1993, p. 141), a tarefa dos professores encontra-se globalmente alterada, pois não basta ensinar "somente a ler, escrever, contar, mas também a tolerar e a respeitar as diferenças, a coexistir, a raciocinar, a comunicar, a cooperar, a mudar, agir de uma forma eficaz, etc".

1.1 ESCOLA COMO ESPAÇO DE CONHECIMENTO

O papel da escola como instituição preservadora e transmissora das informações acumuladas pela humanidade e tradicionalmente assumido por ela não atende às novas exigências sociais. Em seu lugar, propõe-se um papel muito mais complexo, dinâmico que visa formar cidadãos participantes. Como afirma LIBÂNEO (1998, p. 7-8), sonhamos com uma escola que articule os objetivos convencionais da escola transmissão com o

> ... desenvolvimento do pensamento autônomo, crítico e criativo, formação de qualidades morais, atitudes, convicções às exigências postas pela sociedade comunicacional, informática e globalizada: maior competência reflexiva, interação crítica com as mídias e multimídias, conjunção da escola com outros universos culturais, conhecimento e uso da informática, formação continuada (aprender a aprender), capacidade de diálogo e comunicação com os outros, reconhecimento das diferenças, solidariedade, qualidade de vida, preservação ambiental.

Infelizmente, nossas crianças aprendem na escola a escreverem, mas não a dizerem, têm aprendido a repetir palavras e frases pela escritura, mas não convém que elas digam o que pensam, que escrevam o que dizem. A escola tem ensinado as crianças a lerem, num sentido unívoco e literal das palavras, às vezes nem isso (SMOLKA, 1993).

É fundamental que a escola cumpra seu papel político e social, instrumentalizando a classe trabalhadora com requisitos indispensáveis para participarem na sociedade. Como afirma SAVIANI (1999, p. 66) para instrumentalizar a classe trabalhadora é fundamental que a escola se torne um lugar de análises críticas e produção do conhecimento que possibilite à atribuição de significação à informação, pois "o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação".

Nesse sentido a escola é espaço de construção de conhecimentos. Mas o que é conhecimento?

Baseando-se na concepção de MORIN, PIMENTA (1999) afirma que o conhecimento passa por três estágios. A *informação* é o primeiro estágio para conhecer. No segundo estágio, conhecer implica *trabalhar com as informações*, classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. O terceiro estágio refere-se à inteligência, consciência ou sabedoria. Inteligência entendida como a arte de tornar o conhecimento algo útil e pertinente, isto é, produzir "novas formas de progresso e desenvolvimento; consciência e sabedoria envolvem

reflexão, ou seja, capacidade de produzir novas formas de existência, de humanização" (PIMENTA, 1999:22).

Analisar a diferença entre informação e conhecimento, PIMENTA (2002, p. 39) apresenta rica contribuição.

> Conhecer é mais do que obter as informações. Ou seja, analisar, organizar, identificar suas fontes, estabelecer as diferenças destas na produção da informação, contextualizar, relacionar as informações e a organização da sociedade, como são utilizadas para perpetuar a desigualdade social. Trabalhar as informações na perspectiva de transformá-la em conhecimento é uma tarefa primordial 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. Ou seja, para um profissional preparado científica, técnica, tecnológica, pedagógica, cultural e humanamente. Um profissional que reflete sobre o seu fazer, pesquisando-o nos contextos nos quais ocorre.

A escola, enquanto ambiente educativo, deve formar um cidadão crítico que transforma a informação em conhecimento, além de propiciar aos alunos compreender a sociedade em que vive. Em conseqüência, abre às novas gerações condições e formação para enfrentarem as exigências sociais. Afinal é direito de todos uma educação que os torne "sujeitos pensantes, capazes de construir elementos, categorias de compreensão a apropriação crítica da realidade" (LIBÂNEO, 1998, p.10).

Com o intuito de desenvolver o conhecimento, a escola deve propiciar momentos de reflexão nos quais os professores e alunos compreendam a contemporaneidade histórica da escola, compreendam o mundo em que vivem e escolham a forma de atuar na sociedade, dentro dos limites das suas possibilidades.

> Os educandos precisam compreender o que é uma sociedade capitalista, como ela se organiza e como se organizam as classes e os grupos sociais nessa sociedade. Precisam entender, ainda, como a cidade se desenvolve, e as relações fundamentais do mundo da produção; como a cultura se diversifica; qual o papel dos agentes culturais; como a ciência é produzida; qual o papel da ciência e da técnica no mundo moderno; como se organiza a vida política no município e no país; como ocorrem as relações internacionais; como as pessoas são manipuladas e como participam da

> construção e da reconstrução desse processo, por que existe a favela, por que é desvalorizado o trabalho na zona rural; por que uns ganham mais e outros menos, por que os salários não são estabelecidos em função da importância social da produção (RODRIGUES, 1987, p.63).

Como é possível formar alunos críticos que conheçam e compreendam a escola e a sociedade em que vivem? Como os cursos de formação de professores estão compreendendo o impacto das mudanças sociais no trabalho do professor? Os cursos estão formando professores capazes de compreender o papel da escola diante desse novo cenário? Os futuros professores estão discutindo a diferença entre transmitir informações e construir conhecimentos? Qual o projeto dos cursos de formação, que ações se efetivam para atender às novas exigências sociais?

1.2 PROFESSORES E AS MUDANÇAS SOCIAIS

As mudanças que acontecem na sociedade, influenciam o papel da escola e do professor. A contribuição de ESTEVE (1991) com alguns indicadores significativos das mudanças sociais, parece-nos adequada para compreender tal influência.

> É possível enumerar, pelo menos doze indicadores básicos, que resumem as mudanças recentes na área da educação. Os noves primeiros referem-se ao desenvolvimento de novas concepções da educação, que se reportam ao contexto social da função docente, apesar de terem uma forte incidência na actuação do professor na sala de aula. Os três últimos referem-se a variações intrínsecas ao trabalho escolar (ESTEVE, 1999, p. 99).

Um fator destacado é o *aumento das exigências em relação ao professor*, pois sua tarefa, atualmente, não se reduz ao domínio cognitivo; ultrapassa o domínio da matéria que irá lecionar, "pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos especiais integrados na turma" (ESTEVE, 1991, p.100). Entretanto, é importante ressaltar que não observamos mudanças significativas nos cursos de formação de

professores. Exige-se tudo do professor, mas oferece-lhe quase nada em sua formação inicial. Como acompanhar essas mudanças sem formação adequada? Por que os cursos de formação não se ajustam a tais mudanças?

A *inibição educativa de outros agentes de socialização,* como é o caso da família, devido à incorporação da mulher no mercado de trabalho e a redução de horas de convívio de seus membros, é um outro fator. A família se desobriga cada vez mais de sua responsabilidade nesse processo, transferindo-a para escola e para os professores. É possível assumir a tarefa da família? Como desenvolver essa função?

O *desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola* é um outro fator. O surgimento das inúmeras fontes alternativas de conhecimento que são mais agradáveis e eficazes, quanto à transmissão de informações, exigem que o professor altere seu papel de mero transmissor de informações. "O professor que pretenda manter-se no antigo papel de 'fonte única' de transmissão oral de conhecimentos perde a batalha" (ESTEVE, 1991, p.101). Como remodelar a função social do professor? Como torná-lo construtor de conhecimento e não mero transmissor de informações?

A *ruptura do consenso social sobre a educação* exige do professor uma adaptação aos alunos que compõem essa nova escola.

> O processo de socialização convergente em que se afirmava o caráter unificador da atividade escolar no campo cultural, lingüístico e comportamental, foi substituído por um processo de socialização claramente divergente, que obriga a uma diversificação na atuação do professor. Visitar uma turma de ensino secundário numa escola dos arredores de uma grande cidade eqüivale a observar diferentes elementos que integram as mais variadas tribos urbanas: 'punks, new waves', etc (ESTEVE, 1991, p. 102).

O *aumento das contradições no exercício da docência* é um fator, através do qual o professor é freqüentemente confrontado em diferentes papéis contraditórios. Exige-se que

desempenhe ora um papel de amigo, companheiro e de apoio do conhecimento do aluno, ora exerça uma função seletiva e avaliadora, papéis que são incompatíveis.

A evolução da sociedade *mudou as expectativas em relação ao sistema educativo.* Antes o ensino de elite era baseado na seleção e competência, hoje o ensino é muito mais flexível e integrador, todavia incapaz de assegurar, em todas as etapas do sistema, um trabalho adequado ao nível do aluno. Como assegurar a permanência e o sucesso das crianças da classe trabalhadora na escola?

Um outro fator refere-se à *retirada do apoio da sociedade ao sistema educativo.* A escola e a educação não são mais sinônimos de sucesso profissional, de futuro ou status social. Grande parte da sociedade, meios de comunicação e "alguns governantes chegaram à conclusão simplista e linear de que os professores, como responsáveis diretos do sistema de ensino, são também os responsáveis diretos de todas as lacunas, fracassos, imperfeições e males que nele existem" (ESTEVE, 1991, p. 104). O trabalho do professor deixa de ser apoiado e valorizado e passa a ser analisado apenas no sentido negativo. Como apontar o professor como único culpado sem analisar suas condições de formação?

Um outro fator é a *menor valorização social do professor.* Infelizmente, para muitos pais o fato de alguém ser professor tem a ver com a incapacidade de "ter um emprego melhor". Além da desvalorização salarial, há a desvalorização social da profissão docente. É preciso combater essa idéia

> ...no momento actual, poucas pessoas estão dispostas a dar valor ao saber, à abnegação no trabalho com crianças e ao culto silencioso das ciências. De acordo com a máxima contemporânea 'busca o poder e enriquecerás', o professor é visto como um pobre diabo que não foi capaz de arranjar uma ocupação mais bem remunerada (ESTEVE, 1991, p. 105).

O avanço das ciências e a transformação das exigências sociais exigem *mudanças nos conteúdos curriculares.* Como estar seguro se o que se ensina hoje é atual? Ou se esse ensino

não será substituído por conhecimentos mais úteis para os alunos? Alguns professores opõem-se à mudança por comodidade e imobilidade, alguns sentem receio às mudanças curriculares, outros se opõem, pois tais mudanças curriculares, geralmente são impostas.

Esses nove indicadores referem-se à construção de novas concepções de educação e influenciam diretamente a atuação do professor em sala de aula.

Outro fator destacado por ESTEVE (1991) é a *escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho do professor*. Percebe-se que o "ensino de qualidade é mais fruto do voluntarismo dos professores do que conseqüência natural de condições de trabalho adequadas às dificuldades reais e às múltiplas tarefas educativas" (ESTEVE, 1991, p.106).

As relações professor-aluno sofreram inúmeras mudanças. Antes o professor era o dono do saber, tinha todos os direitos e o aluno apenas deveres. Atualmente, observamos outra situação: um aluno que agride de forma verbal, física e psicológica o professor e seus colegas de sala acaba, ficando impune. "As relações nas escolas mudaram, tornando-se mais conflituosas, e muitos professores não souberam encontrar novos modelos, mais justos e participados, de convivência e de disciplina" (ESTEVE, 1991, p.107).

O último fator diz respeito à *fragmentação do trabalho do professor*, que se abriu para inúmeras funções: dar aulas, desempenhar tarefas administrativas, reservar tempo para "programar, avaliar, reciclar-se, orientar os alunos e atender pais, organizar actividades várias, assistir seminários e reuniões de coordenação, de disciplina ou de ano, porventura mesmo vigiar edifícios e materiais, recreios e cantinas" (ESTEVE, 1991, p.108). Percebe-se que o professor está sobrecarregado de trabalho.

Todas essas mudanças sociais afetam diretamente o papel da escola e dos professores. ESTEVE (1991, p. 97) compara a situação dos professores perante as mudanças sociais com a de um grupo de atores que...



> vestidos com traje de determinada época, a quem sem prévio aviso se mudam o cenário. Em metade do palco, desenrolando um novo pano de fundo, no cenário anterior. Uma nova encenação pós-moderna, colorida e fluorescente, oculta a anterior, clássica e severa. A primeira reacção dos actores seria a surpresa. Depois, tensão e desconcerto, com um forte sentimento de agressividade, desejando acabar o trabalho para procurar os responsáveis, a fim de, pelo menos, obter uma explicação. Que fazer? Continuar a recitar versos, arrastando largas roupagens em metade de um cenário pós-moderno, cheio de luzes intermitentes? Parar o espetáculo e abandonar o trabalho? Pedir ao público que deixe de rir para que se ouçam os versos? O problema reside em que, independentemente de quem provocou a mudança, são os actores que dão a cara. São eles, portanto, quem terá de encontrar uma saída honrosa ainda que não sejam os responsáveis.

A metáfora de ESTEVE (1991) é muito pertinente, visto que os professores sentem-se perplexos, surpresos, tensos e desconcertados perante tantas mudanças sociais. Essa situação gera um estado de desconforto, incerteza, dúvida e desgaste, que é caracterizada por ESTEVE (1991) como *mal - estar docente*. Essa expressão mal-estar docente (malaise enseignant, teacher burnout) descreve os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido às mudanças sociais aceleradas. Essas mudanças são tão rápidas que como afirma ENGUITA (1998, p. 22), "não apenas cremos e vivemos em um mundo diferente do de nossos pais, como também, talvez tenhamos crescido em um e vivamos como adultos em outro".

2- PROFESSOR REFLEXIVO OU INTELECTUAL CRÍTICO REFLEXIVO?

Como já vimos, as mudanças sociais mencionadas por ESTEVE (1991) provocaram alterações no papel da escola e, principalmente, na tarefa do professor, pois várias são as dificuldades, exigências e impasses. Se por um lado, os professores são avaliados com desconfiança e descrédito, por outro, são considerados elementos essenciais para melhoria do ensino, da escola e da sociedade. Uma visão simplista culpa o professor como único responsável de todo o insucesso e fracasso da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Essa visão favorece o enfraquecimento da profissionalização docente, além de retirar parcela de responsabilidade dos governantes, dos pais, dos pesquisadores e das Universidades. Centralizar toda a responsabilidade pela baixa qualidade do ensino no professor, talvez tenha a

> ... intencionalidade de desviar o foco de atenção dos problemas de ordem social, política e econômica como, por exemplo, as condições materiais de trabalho do professor e da professora, os salários aviltantes, a falta de assessoria, as deficiências dos cursos de formação, a falta de investimento em educação (NASCIMENTO, 1997, p.220).

O professor é um sujeito "social constituído e constituinte de seu meio. Como pessoa, age e sofre as ações de sua sociedade: ele constrói e é construído por ela" (SILVA, 2000, p. 25). Portanto, não pode ser apontado como único culpado da situação em que se encontram a escola e a educação. Para analisar a situação com mais clareza, julgamos necessário discutir o conceito de "reflexão crítica", tão presente nos debates atuais. A reflexão pode nos auxiliar a compreender essas questões? Há diferença entre professor reflexivo e professor como intelectual crítico reflexivo? Qual a contribuição da criticidade e da reflexão nos cursos de formação de professores? Para analisarmos essas questões, apresentamos a concepção da

palavra reflexão, relatando alguns momentos do percurso do conceito no Brasil e avaliando o exercício da reflexão nos cursos de formação de professores.

2.1-REFLEXÃO: CONCEITO A SER DISCUTIDO

> Porque perguntar-se se é tempo de ser reflexivo? O que é ser reflexivo? Quem deverá ser reflexivo? Para que ser reflexivo? Sobre que ser reflexivo? Como ser reflexivo? E finalmente, é possível ser reflexivo? É desejável ser reflexivo? Para onde vamos com a nossa reflexão? (ALARCÃO, 1996a, p. 173).

O conceito de reflexão é muito utilizado por professores, investigadores, formadores, pesquisadores e educadores diversos, quando se referem aos cursos de formação de professores. A popularidade do conceito reflexão "é tão grande que se torna difícil encontrar referências escritas sobre propostas de formação de professores que, de algum modo, não incluam este conceito como elemento estruturador" (GARCIA, 1992, p. 59).

Mas o que significa reflexão?

Segundo CHAUÍ (1999), a palavra reflexão significa o movimento de volta sobre si mesmo ou movimento de retorno a si mesmo, no qual o pensamento volta-se para si mesmo, mas interrogando a si mesmo.

De acordo com ARANHA (1996, p. 106), quando nossa imagem se reflete no espelho, há um desdobramento da figura, pois estamos aqui e lá ao mesmo tempo. *Reflectere*, em latim, significa voltar atrás, retroceder. Enfim, refletir para a autora é "retomar o próprio pensamento, pensar o já pensamento, voltar para si mesmo e colocar em questão o que já se conhece".

GIOVANNI (2000, p. 51), define reflexão como o esforço de coerência e lucidez em relação à ação, um esforço de investigação em busca de melhorar sua própria prática,



"expectativa essa que move o profissional no sentido de escolher mudar ou superar um estado de coisas que não lhe satisfaz".

Para KEMMIS (apud GÓMEZ, 1992, p. 103), reflexão refere-se às relações entre o pensamento e a ação; "é uma prática que exprime o nosso poder para reconstruir a vida social, ao participar na comunicação, na tomada de decisões e na ação social". Sua prática se torna fundamental na escola e sociedade.

> Refletir, nos diz o Aurélio, é fazer retroceder, desviando da direção inicial, é causar reflexão. Segundo a mesma fonte, reflexão é ato ou efeito de refletir; ou ainda, volta da consciência, do espírito, sobre si mesmo, para examinar o seu próprio conteúdo por meio do entendimento, da razão. Em ambos os casos, refletir e reflexão, está presente a exigência do distanciamento, ou seja, da verificação à distância. Poderíamos ainda considerar a reflexão como um ato voluntário e consciente, diferente do pensar cartesiano (MATOS, 1998, p. 287).

Para LIBÂNEO (2002, p. 55/56), o termo significa curvar, dobrar, ver, voltar para trás. Dessa forma, reflexividade "parece ser, pois, um termo adequado para designar a capacidade racional de indivíduos e grupos humanos de pensar sobre si próprios".

Fica evidente, portanto, que a reflexão é uma característica exclusiva dos seres humanos. Afinal, o homem pensa sobre o que faz, analisa suas próprias ações. Como afirma PIMENTA (2002, p. 18), "todo ser humano reflete. Aliás, é isso que o diferencia dos demais animais. A reflexão é atributo dos seres humanos. Ora, os professores, como seres humanos, refletem".

A reflexão possui três significados distintos, segundo LIBÂNEO (2002, p. 56/57). O primeiro refere-se a uma reflexão interior que nos possibilita ter consciência dos nossos próprios atos, "o pensar sobre mim mesmo, pensar o conteúdo de minha mente. Penso sobre minhas idéias, examino-as, quer dizer a reflexão, me leva a formar uma teoria, um pensamento que orienta minha prática" , como um exame de consciência acerca das minhas



atitudes, numa visão cristã e idealizada. No segundo significado, a reflexão está relacionada diretamente à ação, às situações práticas. "A partir dessa reflexão, eu defino meu modo de agir futuro", ou seja, a reflexão tem a função de dar uma nova direção às minhas atitudes, indicar o caminho a seguir, esclarecer o que devo fazer.

A reflexão dialética refere-se à compreensão da realidade em que vivemos como algo em movimento captado pelo pensamento, construindo, assim, uma explicação do real, como uma construção teórico-prática. Esse conhecimento "tem a função de operar o desvendamento das condições que produzem a alienação, as injustiças, às relações de dominação. Mas esse conhecimento precisa ser crítico, implicando uma auto-reflexão sobre si próprio, seus compromissos e seus limites" (LIBÂNEO, 1999, p.57).

A amplitude do significado e da aplicação da palavra reflexão merece nossa atenção por ser tão presente nas discussões referentes à formação de professores.

2.2 REFEXÃO: A HISTÓRIA DO CONCEITO NO BRASIL

Segundo LIBÂNEO (2002, p. 58), o percurso do conceito de reflexão no Brasil data de 1960, mas ele afirma que está "pontuando essa data arbitrariamente, pois a história da reflexividade começa desde que o homem se fez homem". O autor menciona alguns momentos da reflexão na história brasileira. A primeira vem do Método de reflexão do Ver-Julgar-Agir do movimento da ação católica em que agrupavam a JUC (Juventude Universitária Católica), a JOC (Juventude Operária Católica), JEC (Juventude Estudantil Católica) e JAC (Juventude Agrária Católica) com o intuito de "sistematizar o exercício da reflexão, tendo em vista formar a consciência histórica ou consciência crítica dos militantes" (p.58). Para LIBÂNEO (2002, p. 58) é provável que esse método adotado pelos militantes católicos leigos tenha sido influenciado pelos jesuítas, pela pedagogia de Santo Inácio de

Loyola. O segundo momento apresenta a proposta de reflexividade de Paulo Freire que estava "assentada no processo da ação-reflexão-ação, também visa à formação da consciência política". O método Paulo Freire baseia-se em tomar distância do contexto real para desenvolver uma análise crítica da situação através da codificação de fatos que envolvem os educandos. Busca, também, mediante o diálogo entre educador e educando desenvolver a decodificação, fortalecendo a análise crítica da realidade concreta. Para FREIRE (apud LIBÂNEO, 2002, p. 58/59).

> A reflexão só é legítima quando nos remete sempre (...) ao concreto, cujos fatos busca esclarecer, tornando assim possível nossa ação mais eficiente sobre eles. Iluminando uma ação exercida ou exercendo-se, a reflexão verdadeira danifica, ao mesmo tempo, a futura ação na qual se testa e que, por sua vez, se deve dar uma nova reflexão.

O terceiro momento retrata o método da reflexão dialética no marxismo humanista que acentuava a "idéia de formação da consciência crítica tendo como base a práxis, na unidade teórico-prática, reflexão-ação", apreendendo a discussão das questões sociais, históricas, do contexto em sua totalidade e suas contradições, considerando os objetos nas suas relações (LIBÂNEO, 1999, p. 59).

> A dialética compreende a realidade como movimento, modificação, dever, história. Trata-se de refletir sobre os fatos, tendo em vista apanhar os nexos internos, constitutivos desses fatos (...) Assim, parte-se do dado concreto, sensível e, pela reflexão, apanham-se as determinações que constituem os dados (IANNI, apud LIBÂNEO, 2002, p.59).

O quarto momento refere-se ao método da reflexão fenomenológica que possibilitou aos educadores um instrumental de leitura crítica da realidade, um método que "compreende toda ação humana como intencional e, por isso, o homem é um criador de significados. A reflexão, a análise de objetos, situações, experiências, dependem do sentido que damos a essa realidade" (op.cit, p. 59).



No quinto momento, LIBÂNEO (2002, p. 59) relata o movimento das competências do pensar, que iniciou no final dos anos 70 "nos Estados Unidos e Europa, propôs-se a atribuir à escola a preocupação com o desenvolvimento da qualidade do pensar de alunos e professores". A novidade nesse movimento foi acreditar que além da forma natural e espontânea de pensamentos e das competências básicas, como conhecimento de matemática, ciências, leitura, escrita e outros, é necessário desenvolver competências do pensar que levam à reflexão, possibilitando a criatividade, a resolução de problemas e outros. Essa idéia de que a escola tem a função do desenvolvimento da habilidade de pensar não é nova, pois está implícita em Dewey, Piaget, Vygotsky e outros. A ênfase passa a ser no currículo, na metodologia de ensino e na construção de estratégias intencionalmente planejadas.

O sexto momento[3] apresenta a discussão do professor reflexivo que, no final dos anos 70, já aparecia na literatura relacionada à formação de professores. Nos anos 80, dentro de um conjunto de mudanças educacionais, o tema formação e profissionalização de professores destacaram-se no cenário. Constatou-se o efetivo papel dos professores na melhoria do ensino. Por volta dos anos 90, a bibliografia chega às escolas brasileiras, destacando o papel de reflexão na prática docente como aprimoramento do trabalho (NÓVOA, CARR, KEMMIS, PERRENOUD, SCHÖN).

> ...Sabemos que o uso do termo reflexão na formação de professores foi incorporado pelos educadores brasileiros a partir do livro de Antônio Nóvoa, *Os professores e a sua formação(1992)*. O livro apresenta a visão de vários autores sobre o tema, cujo foco é conceber o ensino como atividade reflexiva"(...) os autores, posicionam-se francamente contra a adoção do modelo da racionalidade técnica na formação de professores".(LIBÂNEO, 2002, p.65).

Na segunda metade dos anos 90, vários autores, como PIMENTA (1999), GERALDI (1998), LÜDKE (1997), FIORENTINI & PEREIRA (1998) e outros) abordam o conceito do

[3]Este momento será apresentado detalhadamente no próximo item.

unesp

professor prático reflexivo numa perspectiva mais ampla e crítica. Partem das idéias de SCHÖN, mas destacam "a importância das trocas reflexivas sobre as práticas entre professores, de cultura interna das escolas que também demarcam as práticas da escola como comunidade crítica de aprendizagem"(LIBÂNEO, 2002, p.61).

O último momento aborda os novos entendimentos de reflexividade com a crise do marxismo, que segundo LIBÂNEO (2002) fundamentam-se com base na teoria crítica da Escola de Frankfurt, a teoria da ação comunicativa, o movimento do professor crítico reflexivo, o intelectual crítico e outros, em debate no contexto atual.

2.3 REFLEXÃO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A reflexão é uma característica humana. Os professores são seres humanos, portanto refletem. Então, como explicar a ênfase do conceito "professor reflexivo"?

> De fato, desde os inícios dos anos 1990 do século XX, a expressão "professor reflexivo" tomou conta do cenário educacional, confundindo a reflexão enquanto adjetivo, como atributo próprio do ser humano, com um movimento teórico de compreensão do trabalho docente (PIMENTA, 2002, p. 18).

O conceito reflexão, recentemente apropriado e desenvolvido por Schön[4] fundamentou-se em DEWEY[5], que o denominou por "pensamento reflexivo", cujo fim educacional era "o ensinar a pensar", buscando a capacidade para "o ato de pensar reflexivo" que nos emancipa

---

[4] Segundo CAMPOS (1998), Donald A Schön, licenciou-se em Filosofia, em 1952, pela Universidade de Yale, realizando mestrado e doutorado na Universidade de Harvad. Schön tornou-se conhecido internacionalmente após seu doutoramento sobre a formação dos profissionais da Arquitetura, no qual o tema central fora a teoria da indagação de John Dewey. Atualmente é Professor de Estudos Urbanos e de Educação no MIT (Massachusetts Institute of Technology) nos Estados Unidos da América.

[5] John Dewey (1859-1952), filósofo, psicólogo e pedagogo norte-americano que influenciou de forma determinante o pensamento pedagógico contemporâneo. Suas obras foram fundamentais para que o movimento da Escola Nova tomasse impulso e se propagasse por quase todo o mundo. Dewey foi um crítico renitente das práticas pedagógicas que cultivavam a obediência e a submissão, que até então predominavam nas escolas. Qualificava-as como maiores obstáculos para o desenvolvimento da educação de crianças, jovens e adultos (CAMPOS, 1998, p. 187).

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

da ação unicamente impulsiva e rotineira. Dewey distingue a ação rotineira, aquela orientada por impulso, tradição e autoridade, levando os educadores ao imobilismo e ao conformismo, da ação reflexiva, que se caracteriza pela visão ampla de perceber os problemas, possibilitando uma análise criteriosa dos problemas e das possíveis soluções.

> Dewey argumenta que o processo de reflexão de professoras e professores se inicia no enfrentamento de dificuldades que, normalmente, o comportamento rotineiro da aula não dá conta de superar. A instabilidade gerada perante essas situações leva-nos a analisar as experiências anteriores. Sendo uma análise reflexiva, envolverá a ponderação cuidadosa, persistente e ativa das crenças e práticas à luz da lógica da razão que apóia. Nessa reflexão estarão envolvidas, com a mesma intensidade, a intuição, a emoção e a paixão (CAMPOS, 1998, p.190).

No início da década de 90, o pensamento de Schön começou a ser difundido no meio acadêmico como importante contribuição para a formação de professores no Brasil. Seu raciocínio desenvolveu-se mediante as observações sobre a prática dos profissionais e a análise dos estudos em Dewey. Propõe uma formação de profissionais em oposição ao modelo teórico da racionalidade técnica, ou seja, que ultrapasse o currículo profissional normativo. De acordo com SCHÖN (1992, p. 91), no currículo normativo de formação "primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um practium cujo objetivo é aplicar à prática quotidiana os princípios da ciência aplicada". A formação aprofunda-se a partir da aprendizagem no "aprender fazendo". Segundo SCHÖN (1992, p. 83), existem quatro momentos que combinados auxiliam o processo de reflexão profissional.

> ...primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflete sobre esse fato, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas pelo contrário, seja exímio no cumprimento das instituições. Num quarto momento, efetua

> uma experiência para testar a sua nova hipótese. Por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno. Este processo de reflexão-na-ação não exige palavras.
> Por outro lado, é possível olhar retrospectivamente e refletir sobre a reflexão-na-ação. Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, ao significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos. Refletir sobre a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras.

A dimensão da reflexão-na-ação relaciona-se com a idéia da confusão e da incerteza . Segundo SCHÖN (1992, p. 85)

> Um professor reflexivo tem a tarefa de encorajar e reconhecer, e mesmo de dar valor à confusão dos seus alunos. Mas, também faz parte das suas incumbências encorajar e dar valor à sua própria confusão (...) E se não ficar, jamais poderá reconhecer o problema que necessita de explicação.

Sua concepção de desenvolvimento de uma prática reflexiva apresenta quatro idéias centrais: conhecimento na ação, reflexão na ação[6], reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação.

> ...conhecer-na-ação para referir-me aos tipos de conhecimento que revelamos em nossas ações inteligentes- performaces físicas, publicamente observáveis, como andar de bicicleta, ou operações privadas, como a análise instantânea de uma folha de balanço. Nos dois casos, o ato de conhecer está na ação. Nós o revelamos pela nossa execução capacitada e espontânea da performace, e é uma característica nossa sermos incapazes de torná-la verbalmente explícita (SCHÖN, 2000, p. 31).

A idéia do *conhecimento na ação* refere-se aos conhecimentos tácitos que os profissionais demonstram dominar na execução de uma ação, manifesta-se na espontaneidade com que uma ação é bem desempenhada. Para SCHÖN (2000, p. 32)

> ...refletir sobre a ação, pensando retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. Podemos proceder dessa forma após o fato, em um ambiente de tranqüilidade, ou podemos fazer uma pausa no meio da ação para fazer o que Hannah Arendt (1971) chama de 'parar e pensar'. Em ambos os casos, nossa reflexão não tem qualquer conexão com a ação presente.

---

[6] Embora por razões de sistematização estes dois tipos pareçam distintos, SCHÖN (1992) reconhecem que eles não sejam tão distintos.

A *Reflexão sobre a reflexão na ação* é um processo que possibilita ao profissional progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. A reflexão na ação ajuda a determinar as nossas ações futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções. Dessa forma, segundo SCHÖN (2000, p. 35) "refletir-na-ação é diferente de sermos capazes de refletir sobre nossa reflexão-na-ação, de modo a produzir uma boa descrição verbal dela".

> Se refletimos no discurso da própria ação, sem a interrompermos, embora com breves instantes de distanciamento, e reformulamos o que estamos a fazer enquanto estamos a realiza-lo tal como fazemos na interação verbal em situação de conversação, estamos perante um fenômeno de reflexão na ação, entabulamos uma conversa com a situação.Se construirmos mentalmente a ação para tentar analisa-la retrospectivamente, então estamos a fazer uma reflexão sobre a ação. Exercemos naturalmente este tipo de reflexão quando a ação assume uma forma inesperada ou quando, por qualquer motivo, a percepcionamos a uma luz diferente da habitual, tal como acontece quando, ao passarmos por aquela rua onde todos os dias passamos, reparamos, um dia, numa janela bonita que nunca tinha atraído nossa atenção (ALARCÃO, 1996b, p.17).

As idéias de Schön foram rapidamente difundidas e ampliadas em diferentes países, por contrapor-se ao modelo teórico da racionalidade técnica, no entanto,

> ...a ampliação e análise crítica das idéias de Schön (e a partir delas) favorece um amplo campo de pesquisas sobre uma série de temas pertinentes e decorrentes para a área de formação de professores, temas inclusive ausentes nas preocupações de Schön (PIMENTA, 2002, p.21).

Alguns autores ao discutirem as idéias de Schön, levantam algumas críticas, principalmente, relacionadas à ênfase do individualismo, à ausência da discussão do contexto institucional e à reflexão da prática dissociada da teoria. Contudo, a reflexão embasa-se não apenas na prática, pois os saberes teóricos se articulam como os

> ...saberes da prática, ao mesmo tempo resignificando-os e sendo por eles resignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os (PIMENTA, 2002, p.26).

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

A fragmentação entre teoria e prática necessita ser discutida. A reflexão fundamenta-se exclusivamente na prática? O saber docente é formado apenas na prática? Na profissão docente é possível enfatizar a prática em detrimento da teoria? Para PIMENTA (2002, p. 24), as teorias da educação nutrem a prática docente. A teoria tem importância essencial "na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais". Percebe-se a necessidade da formação do professor propiciar uma teoria ancorada na prática, instigando uma reflexão contextualizada e não a reflexão da prática individualista.

As preocupações citadas por PIMENTA (2002) são reforçadas por diversos autores, principalmente no que se refere à idéia da reflexão sobre a prática e a ênfase da dimensão individual, em detrimento da dimensão coletiva. Dentre os vários representantes desse movimento, cumpre destacar K. Zeichner[7] que ressalta a importância de preparar professores que assumam uma atitude reflexiva, enfocando o aspecto coletivo, não enunciado por Schön. De acordo com AQUINO (2001, p. 219), Zeichner problematiza a excessiva valorização, que Schön confere

> ...à autoridade individual do profissional para identificar e interpretar as situações problemáticas que perpassam sua prática, bem como aponta um certo reducionismo dessa abordagem, quando esta circunscreve em demasia o processo de reflexão à prática imediata, abstraindo de seu foco de análise as implicações sociais de ensino. Zeichner irá ainda defender que a atividade reflexiva não se pode manifestar por uma ação isolada do sujeito. Segundo este autor, ela exige uma situação relacional para ocorrer. A prática reflexiva deve ser considerada como uma prática eminentemente social, portanto, só passível de ser desenvolvida como uma ação compartilhada coletivamente.

[7] Segundo GERALDI (1998), Zeichner foi professor do ensino básico em escolas urbanas, freqüentadas por crianças pobres da Filadélfia e, depois, de Nova York. Iniciou seus trabalhos sobre a formação de professores a partir de 1970.

unesp

Zeichner valoriza o aspecto coletivo da reflexão, ou melhor, defende a idéia de uma prática reflexiva social, que necessita ser desenvolvida coletivamente, que questione não apenas se os professores são reflexivos, mas como estão refletindo e sobre o que estão refletindo. Nesse sentido, altera-se a abordagem da reflexão individual do professor para a construção de uma comunidade de reflexão, ou uma reflexão coletiva de professores.

Zeichner (apud GERALDI, 1998) aponta algumas críticas desenvolvidas a partir do conceito de professor reflexivo. A primeira refere-se à idéia de que este representa o professor universitário que auxiliará o professor da escola básica ou secundária a refletir sobre o seu trabalho. A segunda crítica é achar que a reflexão ocorre sobre a questão técnica do ensino, envolvendo apenas as destrezas e estratégias docentes, excluindo sua competência. A terceira enfoca a perspectiva segundo a qual a reflexão ocorre individualmente. Outra crítica é a compreensão do próprio trabalho docente como algo individual, o que significa

> ...considerar que os defeitos e os ganhos, os sucessos e os insucessos advindos do trabalho pedagógico na escola pertencem apenas ao professor e à professora, atribuindo-lhes uma carga muito pesada. A crítica que Zeichner faz a esse procedimento é que assumir uma prática reflexiva não significa individualizar responsabilidades (GERALDI, 1998, p. 251).

As críticas ao conceito do "professor reflexivo" apresentam algumas dificuldades como o "individualismo da reflexão, ausência de critérios externos potenciadores de uma reflexão crítica, a excessiva (e mesmo exclusiva) ênfase nas práticas, a inviabilidade da investigação nos espaços escolares e a restrição desta nesse contexto"(PIMENTA, 2002, p. 43).

GIROUX (apud PIMENTA, 2002, p. 27) propõe a concepção do "professor como intelectual crítico", em oposição ao "professor reflexivo". A nova concepção analisa reflexão "coletiva como" um compromisso emancipatório de transformação das desigualdades sociais. Se essa perspectiva, de um lado, retira dos professores a capacidade de serem autores isolados

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

de transformações, de outro, confere-lhes autoridade pública para realizá-las. Em virtude da multiplicidade de definições e críticas ao conceito do professor reflexivo PIMENTA (2002) aponta algumas possibilidades de superação desse quadro:

- Movimento da perspectiva do professor reflexivo ao intelectual crítico reflexivo, através da reflexão de caráter público e ético;

- Consolidação da epistemologia da prática partindo da construção do conhecimento dos professores para análise crítica (teórica) das práticas e da resignificação das teorias a partir do conhecimento da prática (práxis);

- Formação do professor-pesquisador à realização da pesquisa no espaço escolar como integrante da jornada de trabalho dos profissionais da escola, com a colaboração de pesquisadores de universidade, instaurando na escola uma cultura de análises e problematização da própria prática docente com a colaboração da universidade como espaço de formação do professores, cuja pesquisa é eixo central;

- Transformação da formação inicial e programas de formação contínua que enfocam o aprimoramento individual e corporativista para a busca do desenvolvimento profissional, entendido como resultante da combinação da formação inicial, com as experiências profissionais assumindo um compromisso coletivo e profissional com a escola;

- Formação do professor como intelectual crítico e reflexivo, enfatizando a discussão coletiva da prática docente sob o foco das teorias. A instauração na escola de uma articulação da formação profissional dos professores, nos aspectos pessoais, profissionais e organizacionais favorecendo as possibilidades de críticas da perspectiva da reflexão.



Enfim, a perspectiva da reflexão necessita de uma análise crítica e contextualizada, para não transformar o conceito de professor reflexivo em mero termo, ou expressão de um modo novo e ambíguo de pensar que contribui para a elaboração de um discurso

> ...que culpabiliza os professores, ajudando os governantes a encontrarem um discurso que os exime de responsabilidades e compromissos. Discurso que se reveste de inovação, porque se apropria da contribuição de autores estrangeiros contemporâneos e dos termos novos que decorrem de suas teorias. No entanto, ignoram ou mesmo descartam, a análise do conjunto de suas teorias e, principalmente, dos contextos nos quais foram produzidas e para os quais, eventualmente, têm sido férteis no sentido de potencializar a efetivação de uma democracia social com mais igualdade, para o que contribui a democratização quantitativa e qualitativa dos sistemas escolares (PIMENTA, 2002, p. 47).

Essas considerações sugerem um desafio aos cursos de formação inicial de professores: subsidiar a proposta de superar a identidade dos professores de reflexivos para a de intelectuais críticos e reflexivos.

3- ESPAÇO PARA FORMAÇÃO DO PROFESSOR COMO INTELECTUAL CRÍTICO REFLEXIVO

O homem é um ser incompleto que busca conhecimento mediante indagações. Educa e forma-se no decorrer de sua existência, num processo de construção de si próprio como pessoa. Ao formar-se, transforma-se nas e pelas relações e encontros com o outro, construindo, dessa forma, seu jeito de ser, agir, transformar e viver no mundo, ou melhor, constrói seus valores, crenças, idéias, concepções, saberes acerca de seu contexto, que servirão de base para o exercício da cidadania. Segundo NÓVOA (1992a), o professor é uma pessoa e parte importante dessa pessoa é o professor. Mas quem é o professor? O que significa dizer que o professor é uma pessoa?

Significa dizer que o professor

> É uma pessoa concreta (homem/mulher, pai/mãe, filho/filha, irmã/irmão etc.) que, como profissional, realiza uma das várias dimensões de seu ser. É aquele que professa (anuncia) pelo exercício concreto de um trabalho (serviço) crença nas possibilidades de construção do mundo humano. Aqui referimo-nos a "professar" no sentido de anunciar, e o anúncio como plataforma de construção. O fato de conhecer uma notícia (conhecimento/conteúdo) e poder socializá-la com os outros não significa a imposição dela, mas a sua partilha como perspectiva de construção, visto que é a socialização da informação (conhecimento) que produz a comunidade e, ao assim fazer, gera novos conteúdos (MATOS, 1998, p.300).

O professor é uma pessoa que partilha e socializa informações, que contribui para a construção do conhecimento, ou seja, que forma novas gerações e gera novos conhecimentos.

E profissão, o que significa? Profissão é um conceito que, no campo das ações sociais, corresponde ao modo particular de exercê-la, "não é um termo cujos limites de aplicação encontram-se definidos. Ele comporta as mais variadas ocupações" (IMBERNÓM, 2000, p.24). Ser profissional significa ter o domínio de uma série de capacidades e habilidades especializadas e qualificadas que nos fazem ser competente em um determinado trabalho,

além de nos ligar a um grupo profissional organizado e sujeito a controle. Não há um consenso entre os estudiosos quanto ao significado da profissionalização, pois é uma palavra de construção social, muda de acordo com as condições sociais em que as pessoas a utilizam. Se aceitarmos que a docência é uma profissão será para assumir que mediante seu exercício, o conhecimento específico do professoı se ponha a serviço da mudança e da transformação do ser humano. "Ser um profissional da Educação significará participar da emancipação das pessoas. O objetivo da Educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social" (IMBERNÓM, 2000, p.27).

Para alcançarmos tal objetivo, é necessário repensar os cursos de formação de professores, a partir de alguns aspectos que julgamos essenciais nessa discussão, como a idéia dos saberes necessários à docência (PIMENTA, 1999) e a discussão sobre a concepção da formação inicial e continuada dos professores, culminando com a proposta de desenvolvimento profissional de professores (NÓVOA, 1992).

3.1 SABERES NECESSÁRIOS À DOCÊNCIA

Os saberes necessários à docência constituem um aspecto importante na formação do professor como intelectual crítico reflexivo. A contribuição de PIMENTA (1999) torna-se essencial para ampliar a análise. Articular os saberes da experiência, os das áreas específicas e os pedagógicos mediante os desafios que a prática diária nas escolas impõem é uma forma de construir o **saber ser professor**. Essa construção se dá

> ...a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenhes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada

> professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 1999, p.19).

A *experiência* apresentada por PIMENTA (1999) envolve dois enfoques. O saber da experiência como a compreensão que os alunos possuem sobre o que é ser professor. O fato de passarem na escola como aluno "lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação humana" (PIMENTA, 1999, p.20). Conhecem, também, a desvalorização social e financeira da profissão de professor. Outros alunos já atuam como docentes e vivenciam diariamente os desafios da profissão de professor. O segundo enfoque do saber da experiência refere-se àquele em "que os professores produzem no seu cotidiano docente num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizado pela de outrem - seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores" (PIMENTA, 1999, p.20).

Todo professor tem clareza que é essencial ter o *conhecimento específico* da área que atuará, contudo "poucos já se perguntaram qual o significado que esses conhecimentos têm para si próprios; qual o significado desses conhecimentos na sociedade contemporânea" (PIMENTA, 1999, p.21). Portanto, a tarefa do professor e da escola é complexa, pois se baseia em

> ...possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria. O que implica analisá-los, confrontá-los, contextualizá-los. Para isso, há que os articular em totalidades que permitam aos alunos irem construindo a noção de cidadania mundial (PIMENTA, 1999, p.23).

PIMENTA (1999, p.24), ao questionar os alunos do Curso de Didática sobre o conceito de Didática afirmam que "ter didática é saber ensinar". Essa afirmação apresenta uma contradição, visto que alguns professores, mesmo cursando ou lecionando a disciplina, não têm didática. No entanto, "revela que de certa maneira há um reconhecimento de que para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos".

Os cursos de formação de professores têm desenvolvido esses saberes de modo isolado e desarticulado. Necessitamos construir os saberes pedagógicos a partir da prática social, das necessidades pedagógicas postas pelo real. Desse modo, a formação inicial só pode se dar a partir da aquisição da experiência dos formandos e reflexão sobre ela. "O futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer senão a partir de seu próprio fazer. Não é senão sobre essa base que o saber, enquanto elaboração teórica, se constitui" (PIMENTA, 1999, p.26). Os cursos de formação inicial ou continuada devem refletir sobre o que se faz.

Os saberes pedagógicos "se constituem a partir da prática, que os confronta e os elabora. Mas os práticos não os geram só com o saber da prática" (PIMENTA, 1999, p.26). É necessária a teoria, ou seja, o estatuto epistemológico.

Pode-se afirmar que a prática docente demonstra-se rica em possibilidades para a construção da teoria. Em síntese, os saberes pedagógicos auxiliam a prática, na medida em que o ponto de partida for os problemas reais, os desafios da prática docente, "entendendo, pois, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior. Essa característica, no entanto, longe de implicar uma contraposição absoluta em relação à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela" (PIMENTA, 1999, p.28). Os saberes da experiência, os saberes do conhecimento das áreas específicas e os saberes pedagógicos articulados com a prática cotidiana nas escolas desafiam o professor a construir e fundamentar seu saber docente.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

> Assim da experiência acumulada em sua vida, refletida, submetida a análises, a confrontos com as teorias e as práticas, próprias e as de outrem, a avaliações de seus resultados, é que o professor vai construindo seu jeito de ser professor.
> Nas áreas do conhecimento encontra o referencial teórico, científico, técnico, tecnológico e cultural para garantir que os alunos se apropriem também desse instrumental no seu processo de desenvolvimento humano.
> Nas áreas pedagógicas encontra o referencial para trabalhar os conhecimentos enquanto processo de ensino, que se dá em situações histórico-sociais, e ensinar em espaços coletivos - as salas de aulas, as escolas, as comunidades escolares, concretamente consideradas (PIMENTA, 1999, p.8).

Os saberes da docência contribuem para repensar o processo de formação inicial e continuada, na qual os professores reelaboram seus saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, vivenciadas nos contextos escolares. "É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete *na e sobre* a prática" (PIMENTA, 1999:29).

3.2 ESPAÇOS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Pensar em formação de professores nos remete à reflexão sobre os espaços em que essa formação ocorre. Qual espaço para formar o professor intelectual crítico reflexivo? Como formar um professor que discuta os saberes da docência? Para tanto, abordaremos o conceito de formação inicial e continuada. Acreditamos que a formação profissional do professor como intelectual crítico reflexivo deve ser

> alicerçada na articulação entre formação inicial e continuada e exercício profissional regulado por um estatuto social e econômico, tendo como fundamento a relação entre: teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico, de modo a atender à natureza e à especificidade do trabalho pedagógico. Há necessidade de uma articulação sistemática entre as agências formadoras e o envolvimento das associações profissionais, científicas e sindicais (LIBÂNEO, 2002, p.76-77).



FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES

A formação inicial é entendida como uma primeira etapa do longo processo de desenvolvimento profissional do professor, a qual deve ser considerada como introdutória, como o próprio nome diz, apenas como preparação inicial, sem a pretensão de oferecer um professor completo, acabado e pronto. A formação inicial do professor é

> ...a trajetória que ele percorre do momento em que inicia a escolaridade (na educação infantil) até sua conclusão, que pode ocorrer no ensino médio ou no ensino superior. Nesse processo espera-se que ele adquira qualificação mínima e certificação, habilitando-se legal e tecnicamente para o exercício profissional (FUSARI, 1997, p.157).

Mais do que obter uma certificação legal para o exercício da atividade docente espera-se que a formação inicial desenvolva nos futuros professores habilidades, atitudes, valores e conhecimentos que lhes possibilitem construir permanentemente seus saberes, sua docência. Nessa direção, o grande desafio aos cursos de formação inicial é o de "colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor. Isto é, de construir a sua identidade de professor" (PIMENTA, 1999, p.20). A construção tem início na formação inicial e prolonga-se por toda a vida. A formação inicial

> ...deve preparar para uma profissão que exige que se continue a estudar durante toda a vida profissional, até mesmo em âmbitos que, nesta etapa de sua formação, nem sequer suspeitam. Não se trata, pois, de aprender um "ofício" no qual predominam estereótipos técnicos, e sim de aprender os fundamentos de uma profissão, o que significa saber por que se realizam determinadas ações ou se adotam algumas atitudes concretas, e quando e por que será necessário fazê-lo de outro modo (IMBERNÓM, 2000, p.65).

Os cursos de formação inicial têm recebido expressivas críticas, por não contribuírem para formação de um profissional capaz de compreender o significado de sua profissão e seu papel na sociedade que vive. Eles propagam um ensino distante das reais necessidades formativas dos futuros professores, acabam separando a teoria da prática, por

> ...trabalharem sob o enfoque idealizado de aluno/escola; professor/ensino; por efetivarem um ensino desvinculado da realidade concreta de nossas escolas, entre outros, produzindo profissionais desprovidos de fundamentação teórico-metodológica e de competência formal e política para o exercício do magistério (NUNES, 2000, p.35).

Outra crítica aos cursos de formação inicial relaciona-se às mesmas referências de 20 e 30 anos atrás, período durante o qual os professores eram "preparados para trabalharem com crianças e jovens com características muito mais homogêneas. Por isso, eles têm vivido momentos muito difíceis em todo o mundo e, particularmente no Brasil" (ALMEIDA, 1999, p.12).

No Brasil, os cursos de formação inicial de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental ocorrem em nível médio e superior. A formação em nível médio iniciou com o Antigo Curso Normal, passou para Habilitação Específica para o Magistério (HEM) e atualmente ocorre no Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). Em nível superior, a formação ocorre no Curso de Pedagogia que segundo GATTI (2000), está ocupando nas universidades um lugar de curso menor e sendo oferecido em sua maioria, por instituições isoladas de ensino superior, cuja qualidade é, no mínimo, discutível, incluindo as demais licenciaturas.

Essa precariedade da formação de professores no Brasil vem de longa data. Nos primeiros 50 anos do Império, existiam no Brasil poucas escolas normais, a primeira foi criada em 1835, através da Lei nº 10. As primeiras escolas normais eram destinadas, exclusivamente, aos elementos do sexo masculino, porque as mulheres eram excluídas. Contudo, nos anos finais do Império, as províncias não tinham mais que uma escola normal cada uma, às vezes, duas, uma para o sexo feminino e outra para o sexo masculino (TANURI, 2000). A idéia de atribuir à mulher a educação da infância começava a ser defendida por

pensadores e políticos, como o prolongamento de sua função de mãe e educadora, função que já exercia em casa.

> De um lado, o magistério era a única profissão que conciliava as funções domésticas da mulher, tradicionalmente cultivadas, os preconceitos que bloqueavam a sua profissionalização, com o movimento em favor de sua ilustração, já iniciados nos anos 70. De outra parte, o magistério feminino apresentava-se como solução para o problema de mão-de-obra para a escola primária, pouco procurada pelo elemento masculino em vista da reduzida remuneração (TANURI, 2000, p. 67).

Infelizmente, a feminização do magistério tem sido responsabilizada pela desvalorização relativa da profissionalização docente. Aquela envolve características de instinto maternal como paciência, abnegação, baixos salários, poucas horas diárias de trabalho e prestígio ocupacional insatisfatório. Fatores aceitáveis para o trabalho da mulher numa sociedade em que o homem era o suporte familiar. De acordo com PIMENTA (2002, p.29), a sociedade brasileira sofreu profunda alteração com

> ...o desenvolvimento do capitalismo urbano, apontando para uma desqualificação do trabalhador em geral, o que põe em pauta a necessidade do trabalho da mulher para o sustento da família, especialmente da professora que podia conciliar trabalho e afazeres domésticos. Por outro lado, o trabalho urbano vai ampliar a demanda social por escolarização.

De acordo com GATTI (1977), LEITE (1994), TANURI (2000) e PIMENTA (2002) o curso normal oferecia uma formação frágil, deficiente, descontextualizada, fragmentada e desvinculada da realidade educacional. O curso não partia da compreensão e análise da realidade, ou seja, na linguagem atual, "poderíamos dizer que não realizava *pesquisa da prática*, (não possibilitava a reflexão dos professores), não preparando os futuros professores para enfrentá-la" (PIMENTA, 2002, p.30).

Nos anos 70, diversas reformas ocorreram nos cursos de magistério. Com a promulgação da Lei de Reforma do ensino de 1° grau e de 2° grau, Lei n° 5692/71, as escolas normais desapareceram, perderam sua força, seu *status* de escola e curso. Em conseqüência, a

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

formação dos professores em nível médio perdeu sua especificidade, "diluindo-se numa das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM)" (TANURI, 2000, p.80).

Segundo LEITE (1994), a HEM sofreu inúmeras críticas, pois não formava um professor que respondesse às reais necessidades da escolarização básica da maioria da população brasileira. Fazia-se necessário repensar a HEM, afinal as críticas não se dirigiam a esta ou aquela escola

> ...mas a HEM como um todo. Há um consenso de que a escola vem habilitando professores, sem as condições mínimas desejáveis para assumir as relevantes funções de ensinar crianças. No entanto, não há consenso sobre a forma de resolver esse problema. Alguns acreditam que basta reformular o currículo; outros que basta aumentar carga horária; outros que é necessário fixar, rigidamente, os conteúdos a serem ministrados; e outros acreditam que tudo estará resolvido, se o antigo Curso Normal for ressuscitado (LEITE, 1994, p.59).

PIMENTA (2002, p. 32), afirma que durante os anos 80, devido às pesquisas e experiências universitárias sobre a formação de professores para as séries iniciais, governos democraticamente eleitos incorporaram transformações em seus programas educacionais. Dentre os quais, destacou-se o projeto dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), visando oferecer uma "sólida formação teórica para que pudessem ler, problematizar, analisar, interpretar e propor alternativas aos problemas que o ensino, enquanto prática social, apresentava nas escolas".

O projeto CEFAM tinha por objetivo propiciar escolas profissionais com competência técnica e política e ampliar-lhes as funções de modo a torná-las um centro de educação pré-escolar e para o ensino das séries iniciais (TANURI, 2000). Tal projeto trouxe alguns avanços no sentido da melhoria da qualidade do ensino, como: a *presença de um coordenador pedagógico* na unidade, que deveria coordenar e integrar as atividades relativas ao

desenvolvimento da proposta pedagógica dos CEFAMs, assegurar o fluxo de informações entre as várias instâncias do Sistema de Supervisão Escolar, decidir, com o diretor, as questões de natureza técnico-administrativa; *corpo docente com experiência* mínima de três anos na docência, submetidos a um processo de seleção, trabalho coletivo no planejamento e na execução do currículo; o *aluno* passaria por um exame seletivo para ingresso ao curso, visando preencher as vagas oferecidas na 1ª série, na faixa etária dos 14 aos 21 anos, egressos da escola pública, sendo 50% das vagas para alunos do noturno. Os demais ao diurno, com uma bolsa de estudos no valor de um salário mínimo; enriquecimento curricular, com ênfase na articulação entre as disciplinas; funcionamento em tempo integral, com um período dedicado às atividades regulares do currículo e outro às de enriquecimento e estágio; remodelação dos estágios, de modo a funcionarem como atividade integradora, entre outras. Sem dúvida, o CEFAM proporciona condições de trabalho aos professores e alunos, "contribuindo, dessa forma, para uma melhor qualificação de um profissional capaz de responder às características e às necessidades da educação brasileira hoje" (LEITE, 1994, p.71).

Todavia, diversos trabalhos apontam para dificuldades de alguns CEFAMs em implementarem os pontos ressaltados por LEITE (1994), além de não haver qualquer política com vistas ao aproveitamento dos egressos nas redes públicas e financiamento para tornar todas as HEMs em CEFAMs.

A formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental em nível superior teve origem com o Curso de Pedagogia. Segundo BRZEZINSKI (1996, p. 18), "o Curso de Pedagogia no Brasil foi criado na década de 1930, época propícia para a manifestação de fatos educacionais circunscritos aos debates sobre a criação das primeiras universidades brasileiras". Para SILVA (1999) o Curso de Pedagogia surge devido à

organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, através do Decreto Lei nº 1190 de quatro de abril de 1939, com uma dupla função

> ...formar bacharéis, para atuar como técnicos de educação, e licenciados, destinados à docência nos cursos normais. Iniciava-se um esquema de licenciatura que passou a ser conhecido como '3 + 1', ou seja, três anos dedicados às disciplinas de conteúdo - no caso da Pedagogia, os próprios "fundamentos da educação" - e um ano de didática, para a formação do licenciado (TANURI, 2000, p. 74).

A Reforma Universitária, durante o governo militar, reformulou o Curso de Pedagogia pelo Parecer CFC nº252/69, que define a estrutura curricular do Curso de Pedagogia que vigorou até a promulgação da LDB nº 9394/96. O Parecer fixa o currículo e duração para o "curso de graduação em Pedagogia, visando à formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e sistemas escolares" (SILVA, 1999, p.45).

Segundo BRZEZINSKI (1996, p. 216), o Curso de Pedagogia adotou a organização de currículo dos bacharelados, no qual "primeiramente concentravam-se os estudos de conteúdo específicos de cada área de saber, depois, eram feitos os estudos de conteúdo pedagógico no Curso de Didática, que habilitava o licenciado".

Esse parecer recebeu críticas que geraram alguns problemas, como

> a) o caráter 'tecnicista' do curso e o conseqüente esvaziamento teórico da informação, 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 (LIBÂNEO, 1999, p. 245).

LIBÂNEO (1999) aponta que o marco histórico do movimento da reformulação dos cursos de formação do educador data da I Conferência Brasileira de Educação realizada em São Paulo em 1980, a qual abriu o espaço para discutir o Curso de Pedagogia e os Cursos de Licenciaturas.



> A trajetória desse movimento destaca-se pela densidade das discussões e pelo êxito na mobilização dos educadores, mas o resultado prático foi modesto, não se tendo chegado até hoje a uma solução razoável para os problemas da formação dos educadores, nem no âmbito oficial nem no âmbito das instituições universitárias (LIBÂNEO, 1999, p.240).

A discussão apontava a necessidade de superação das habilitações e especializações pela valorização do pedagogo escolar, entendendo que a escola pública precisa de um profissional denominado pedagogo, por compreender que o fazer pedagógico não se restringe a docência.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394/96, o cenário da formação de professores alterou-se. A legislação estabelece como regra que a formação dos docentes para a educação fundamental e para a educação infantil ocorrerá em nível superior (art. 62). Segundo LIBÂNEO (1999), a elevação da formação docente em nível superior representava uma reivindicação antiga dos educadores em nosso país, embora já consolidada na maioria dos países desenvolvidos, ficando assim apenas em parte contemplada. No entanto, no mesmo artigo (62), a Lei admite como formação mínima para as séries iniciais e para educação infantil a oferecida em nível médio, modalidade normal o que faz supor, dada a realidade existente, "que tais cursos deverão subsistir ainda por muito tempo, embora fique estipulado nas disposições transitórias um prazo de apenas dez anos para essa formação" (TANURI, 2000, p.85). As disposições transitórias (Título IX, art.º 87, parágrafo 4º) determinam que a até o final da década da Educação (2007), "somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço".

> Incorpora-se, dessa forma, avanço mundialmente consolidado de formação docente em nível superior. A LDB institui, também, a possibilidade de que a formação dos professores para todos os níveis de escolaridade ocorra nos Institutos Superiores de Educação, não necessariamente universitário. A partir de então, aceleram-se algumas alterações no cenário da formação de professores, o que aponta para a urgência de um posicionamento quanto à formação dos professores como profissionais da educação. As inovações curriculares - interdisciplinaridade, sala-ambiente, ciclos de aprendizagem e outras - requerem dos professores novas exigências de atuação profissional

> e, em conseqüência, novos saberes pedagógicos, que nem sempre tiveram lugar em sua formação (LIBÂNEO, 1999, p. 259).

A LDB nº 9394/96 aponta um avanço no que refere-se à formação de professores em nível superior, mas cria uma nova instituição, os Institutos Superiores de Educação (ISE). Para PIMENTA (2002, p. 34), o ISE ocorrerá fora da universidade e "não desenvolverá pesquisa, mas tão somente ensino, comprometendo significativamente o conceito e a identidade do profissional a ser formado".

No entanto, podemos afirmar que todas as universidades desenvolvem pesquisa que contribuem para a identidade do futuro professor? Ou podemos afirmar que as condições de trabalho do professor universitário possibilitam o desenvolvimento de pesquisas?

O cenário dos cursos de formação de professores em nível superior continua complexo e confuso, principalmente, após os Pareceres CNE 009/2001, 27/2001 e 28/2001, além das Resoluções CNE/CP 01/2002 e 02/2002. Esses documentos definem Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, carga horária dos cursos, duração e questões referentes a prática e o estágio supervisionado.

A Resolução CNE/CP 02/2002 estipula que a carga horária dos cursos de licenciatura de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2.800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III – 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV – 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

A duração da carga horária obedecerá aos 200 (duzentos) dias letivos e integralizará, no mínimo, 3 (três) anos de formação para todos os Cursos de Licenciatura inclusive o Curso Normal Superior.

De acordo com a Resolução CNE/CP 01/2002, a prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda formação do professor. A prática envolverá as áreas ou disciplinas que constituírem os componentes curriculares e não apenas as disciplinas pedagógicas. Enfim, a prática deverá ter uma perspectiva interdisciplinar com ênfase no tripé ação-reflexão-ação. Será que estamos diante de uma nova proposta de prática? Qual a conotação que os novos documentos enfocam na prática pedagógica?

Quanto ao estágio, o Parecer CNE 27/2001 esclarece que

> O estágio obrigatório definido por lei deve ser vivenciado durante o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional. Deve, de acordo com o projeto pedagógico próprio, se desenvolver a partir do início da segunda metade do curso, reservando-se um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes. Para tanto, é preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação inicial e as escolas de campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino. Esses "tempos na escola" devem ser diferentes segundo os objetivos de cada momento da formação. Sendo assim, o estágio não pode ficar sob a responsabilidade de um único professor da escola de formação, mas envolve necessariamente uma atuação coletiva dos formadores.

A legislação apresenta a prática pedagógica e o estágio supervisionado como momentos distintos na formação dos professores? É possível conceber prática e estágio como dois aspectos na formação docente? Como as universidades vão ajustar-se ás novas exigências educacionais? Quais mudanças ocorrerão nas licenciaturas após esses documentos? Como operacionalizar essa carga horária? Estágio e Prática são distintos ou podem desenvolver-se numa visão de unidade?Será que o documento significa uma preocupação com a qualidade da formação do professor? Quem será esse aluno? Quais serão suas características? Como o aluno trabalhador cumprirá essas novas exigências? Estamos diante de um novo desafio em relação aos cursos de formação de professores em nível superior? Essas questões não serão respondidas nesse trabalho, contudo são essenciais para demonstrar o complexo cenário dos cursos de formação inicial de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental no Brasil.

Compreendemos o estágio e a prática numa visão de unidade, na qual ambos constituam-se numa DIMENSÃO INVESTIGATIVA, ou seja, a investigação fundamenta-se como instrumento para assegurar a aproximação a realidade e a possibilidade da reflexão na escola, além de desenvolver nos alunos, futuros professores, a idéia da pesquisa como princípio formativo da docência (PIMENTA, 1999).

> ... ir às escolas e realizar observações, entrevistas, coletar dados sobre determinados temas abordados nos cursos, problematizar, propor e desenvolver projetos nas escolas; conferir os dizeres de autores e da mídia, as representações e os saberes que têm sobre a escola, o ensino, os alunos, os professores, nas escolas reais; começar a olhar, ver e analisar as escolas existentes com olhos não mais de alunos, mas de futuros professores... (PIMENTA, 1999, p.28).

Todos os aspectos elencados por PIMENTA (1999) contribuem para a formação do professor intelectual crítico reflexivo.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

O fato de o homem se formar no decorrer de sua existência, nas relações que estabelece consigo e com o outro valoriza e fortalece a idéia da formação continuada. Além disso, as mudanças e evoluções *no conhecimento*, (pois algumas teorias antes vistas como verdades inabaláveis, hoje estão sendo postas em questão), *na realidade escolar*, (na qual as mudanças sociais interferiram diretamente na organização da escola) e finalmente, *na prática pedagógica do professor* (que ocorre com o confronto da teoria e prática no dia-a-dia da sala de aula) fundamentam a importância da formação continuada. Não apenas como a solução para uma formação inicial desqualificada, mas como essencial no desenvolvimento profissional docente. A formação continuada deve ser pensada como espaço e tempo de formação profissional. A formação continuada é aquela

> ...que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial (a qual só tem lugar após a conclusão da formação em serviço) privilegiando a idéia de que a sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial, independentemente do momento e do tempo de serviço docente que o professor já possui quando faz a sua profissionalização, a qual consideramos ainda como uma etapa de formação inicial (RODRIGUES, 1993, p.44-45).

A formação continuada nos mostra que o *SER PROFESSOR* significa estar sempre se construindo, num processo que tem início, mas não tem fim. Infelizmente, a formação inicial e continuada de professores no Brasil, ainda se desenvolve de maneira distinta e desarticulada, apesar da produção teórica fundamentada na pesquisa apontar para a necessidade de unidade entre ambas, entendendo-as como um *continuum* de formação (FUSARI, 1997). Formação Continuada é um processo constante do aprender a profissão de professor, não como resultado de um processo cumulativo de informação, mas num processo de seleção, organização e interpretação da informação, avançando para o conhecimento.

unesp

Aprender a profissão de professor é mais que possuir certificados. Representa a busca constante de uma formação continuada de qualidade. Como entender seu significado? CANDAU (1997, p. 52) apresenta-o em duas perspectivas. A perspectiva clássica enfatiza a reciclagem dos professores, como algo que significa "refazer o ciclo",

> ...voltar e atualizar a formação recebida. O professor, uma vez na atividade profissional, em determinados momentos realiza atividades específicas, em geral, volta à universidade para fazer cursos de diferentes níveis, de aperfeiçoamento, especialização, pós-graduação, não só pós-graduação *lato sensu*, mas também *strictu sensu*. Outras possibilidades de reciclagem podem ser a freqüência a cursos promovidos pelas próprias secretarias de educação e /ou a participação em simpósios, congressos, encontros orientados, de alguma forma, ao seu desenvolvimento profissional.

Na perspectiva clássica, o *locus* de formação é a universidade, ou outros espaços articulados por ela. Reagindo à concepção clássica, tem se desenvolvido uma série de pesquisas que buscam construir uma nova concepção da formação continuada, que segundo CANDAU (1997) enfocam três idéias principais: *valorizar o saber docente, perceber os diferentes ciclos de vida profissional dos professores e privilegiar a escola como locus de formação*.

Valorizar o saber docente significa identificar qual saber possuem os professores. CANDAU (1997) destaca o saber docente como plural, estratégico e desvalorizado.

> ...**Plural** porque constituído dos saberes das disciplinas, dos saberes curriculares, dos saberes profissionais e dos saberes da experiência. **Estratégico** porque como grupo social e por suas funções, os professores ocupam uma posição especificamente significativa no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins. **Desvalorizado** porque, mesmo ocupando uma posição estratégica no interior dos saberes sociais, o corpo docente não é valorizado em face aos saberes que possui e transmite. Muitas são as explicações que podem ser dadas para essa realidade (CANDAU, 1997, p. 59) (Grifos nossos).

Há uma resistência em reconhecer e valorizar o saber do professor. A Universidade trata os professores como se não tivessem um saber, "como se não tivessem ao longo de sua

profissão construído um saber, principalmente um saber da experiência, que tem de entrar em confronto e interlocução com os saberes academicamente produzidos" (CANDAU, 1997, p.61). Além da valorização do saber docente, é necessário ter presente na formação continuada a discussão acerca das *diferentes etapas do desenvolvimento profissional*, pois

> ... não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional, aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica e aquele que já se está situando em relação à aposentadoria: os problemas, necessidades e desafios são diferentes, e os processos de formação continuada não podem ignorar esta realidade promovendo situações homogêneas e padronizadas, sem levar em consideração as diferentes etapas do desenvolvimento profissional (CANDAU, 1997, p.56).

No âmbito dessa temática, as contribuições de CAVACO (1991) e HUBERMAN (1992) têm sido especialmente significativas. As pesquisas relatam como os aspectos pessoais interferem nas diferentes etapas do desenvolvimento profissional docente.

Os primeiros anos da profissão, segundo CAVACO (1991), referem-se a tempos de insegurança, sobrevivência, adaptações, conformismos e alienações, mas também de aceitação dos desafios e de novas criações. No entanto, para todos os indivíduos o início da carreira docente é um período contraditório e difícil. Repleto de tensão, desequilíbrio, reorganizações freqüentes de desenvolvimento pessoal e social acelerado, no qual a pessoa do professor constitui o centro das preocupações, relacionadas à imagem profissional de sucesso, caracterizando o período como egocêntrico. Há uma interrogação persistente "*Como é que eu hei-de fazer para conseguir...*"

Outro aspecto que dificulta o trabalho dos professores é o sistema de atribuição de aulas, através do qual são reservados aos recém formados os piores horários, as turmas mais difíceis, locais de trabalho distantes, rotatividade, dentre outros. Os anos iniciais da profissão são considerados fundamentais e definem, positiva ou negativamente, grande parte da carreira

profissional. "Quem está começando precisa, mais do que ninguém, de suporte metodológico, científico e profissional" (NÓVOA, 2001, p.14).

HUBERMAN (1992) compreende essa fase como a *entrada na carreira* destacando dois aspectos: a sobrevivência e a descoberta. A sobrevivência traz à tona o vulgarmente denominado "choque do real", o confronto e a distância entre a realidade cotidiana da sala de aula e os ideais de formação. Em contrapartida, a descoberta traduz-se na experimentação de estar, finalmente na sala de aula, ter seus alunos, seu programa, fazer parte de um corpo profissional, está relacionado ao entusiasmo inicial, à experimentação e aos sentimentos de responsabilidade e coleguismo. Sobrevivência e descoberta, "são vividos em paralelo e, é o segundo que permite agüentar o primeiro" (HUBERMAN,1992, p.39).

A fase seguinte da atividade profissional refere-se à *procura da realização do presente*. CAVACO (1991), nessa segunda fase apresenta a preocupação com o presente, com o domínio das estruturas de trabalho. Emerge uma segurança decorrente da estabilidade no emprego, além da permanência numa mesma escola. "Assim, a questão que agora se levanta é: *Como é que se deve ser para os alunos conseguirem..."* (CAVACO, 1991, p.180).

Nesse momento, há a necessidade de diversificar o trabalho, ser mais criativo e enriquecedor em sua atividade cotidiana. Para HUBERMAN (1992), o momento caracteriza-se por *estabilização e diversificação*, como sinônimos de libertação, emancipação, momento em que os professores se afirmam perante os colegas com mais experiência. A *Estabilização* significa o aumento do seu grau de liberdade, acompanhamento com o sentimento de competência e confiança. A *Diversificação* destaca uma série de experiências pessoais, nas quais o professor busca diversificar seu material didático, seu modo de avaliação, a forma de agrupar os alunos, etc. Os professores ficam motivados e dinâmicos, buscando novos estímulos, novas idéias e novos compromissos.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

A terceira fase da atividade profissional envolve a *mudança do sentido da vida*, na qual se inicia um processo de questionamento do projeto pessoal e, por conseqüência, o valor e o sentido da escola. A procura de alternativas e um procedimento de recuo ou de reorientação vocacional, que às vezes corresponde à crise dos quarenta anos encontram explicações várias, em diferentes autores e linhas de pesquisa. Segundo CAVACO (1991), nessa idade, os professores tendem a refletir o mundo do trabalho, articulando-o com o universo familiar e sua experiência de vida. Percebe que

> ...anos passaram, muitos projetos sofreram desvios, a vida familiar pode manifestar novas exigências com o crescimento dos filhos e do envelhecimento dos pais, as rotinas e as limitações da profissão tornam-se dia a dia mais insuportáveis e, finalmente, a imagem de si que os outros devolvem confirma (...) o distanciamento torna-se maior, o cansaço profissional afeta-as cada vez mais. O fatalismo pode fechar o professor à visão que os mais novos têm do mundo, aos seus pontos de vista e aspirações, gerando incompreensões e ressentimentos (CAVACO, 1991, p. 182).

Geralmente, é nesse momento que se opta por afastar-se da atividade docente. Todavia, há professores que resistem e encontram na profissão sentido para persistir, defendendo seus projetos e seus sonhos de uma escola de qualidade. O período é caracterizado por HUBERMAN (1992) como de *pôr-se em questão, serenidade e distanciamento afectivo. O pôr-se em questão* refere-se ao momento em que as pessoas examinam o que fizeram de sua vida e de seus objetivos e optam em continuar o mesmo percurso ou alterar tudo.

> Para uns, é a monotonia da vida quotidiana em situação de sala de aula, ano após ano, que provoca o questionamento. Para outros, é muito provavelmente o desencanto, subseqüente aos fracassos das experiências ou das reformas estruturais em que as pessoas participaram energicamente, que desencadeia a 'crise'(HUBERMAN, 1992, p. 43).

A *serenidade* corresponde ao momento em que as pessoas não precisam provar nada a ninguém, aceitam-se como são e pronto. Já o *distanciamento* é criado pelos alunos, que anteriormente viam o professor como um irmão mais velho, agora ele tem a idade de seus

pais. Esse distanciamento ocorre "em parte, da sua pertença a gerações diferentes e, portanto, das suas diferentes subculturas, entre as quais o diálogo é mais difícil" (HUBERMAN, 1992, p.45).

Aos cinqüenta anos, inicia-se um momento confuso e contraditório, tendo em vista a aposentadoria iminente, pois é o *reencontro com o fio da história de vida.* Busca-se valorizar o presente e reinventar o futuro. Nessa fase, surge a procura de novas ocupações que fazem renascer velhos projetos, "que se contrapõem à rotinização e ao conformismo, a disponibilidade para aprender coisas novas e para ajudar os iniciantes e a capacidade para entender e gerir mudanças" (CHAKUR, 2001, p.55).

Essa fase é denominada por HUBERMAN (1992) como *Conservantismo/Lamentações e o Desinvestimento.* No *conservantismo/lamentações,* os professores se queixam muito da evolução dos alunos, da atitude com o ensino, da política educacional e dos seus colegas mais jovens.

O *desinvestimento* é um recuo, uma interiorização no final da carreira profissional. Geralmente, essa é uma fase positiva, porque libertam-se do trabalho docente, "para consagrar mais tempo a si próprias, aos interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão, digamos mesmo de maior carga filosófica" (HUBERMAN, 1992, p.46).

Essas fases discutidas não evidenciam a idéia de universalidade de uma seqüência de etapas, mas é possível observar que uma série de fatores sociais, culturais e econômicos tem "influência sobre o indivíduo ao longo da vida, de tal modo que uma 'seqüência' ou uma 'fase' pode resultar simplesmente das expectativas sociais ou da organização do trabalho" (CHAKUR, 2001, p.53).

CAVACO (1991) argumenta que desde o início da carreira profissional, é possível distinguir duas linhas orientadoras que se distanciam em virtude de diferentes caminhos

percorridos na profissão de professor. A primeira caracteriza-se pela valorização dos aspectos burocráticos, pela aceitação das disposições hierárquicas, que se manifesta pelo isolamento na ação pedagógica aliado a uma descrença nos valores positivos da mudança. O segundo grupo caracteriza-se pela inovação, o acolher da diversidade, alicerça-se na partilha das experiências e no trabalho, no questionamento das situações, pela vontade de intervir nos processos, pela persistência na busca e apropriação de conhecimentos favoráveis ao desenvolvimento profissional. Esses professores

> ... acatam a inquietação, aceitam a utopia. Questionam as verdades, mantêm-se disponíveis para desaprender e reaprender. Procuram entender e gerir as mudanças, contextualizando as experiências pessoais, tentando entender os pontos de vista dos outros, aceitando o confronto, reajustando as suas expectativas sem abandonar as ambições. Distinguem os objectivos a curto prazo das finalidades a que aspiram e acreditam nos desafios da responsabilização e da autonomia. No fundo, descobriram no labirinto da profissão múltiplas portas de saídas, caminhos de participação e de partilha, através do envolvimento em projectos realizáveis que contribuem para dar sentido e coerência à sua presença no mundo (CAVACO, 1991, p. 187).

A forma mais feliz de prosseguir a carreira docente, como em outras profissões deve ser estar sempre atento e aceitar a aventura, os riscos e os desafios que surgem diariamente. Urge "manter um certo grau de liberdade; analisar a experiência própria e reconhecer o valor dos erros e dos acertos; escutar e reconhecer a razão dos outros; repensar a sua vida e reviver cada dia" (CAVACO, 1991, p.190).

ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

A escola significa uma instituição aberta, cuja estrutura, organização e gestão são construídas, constantemente, pelos que nela trabalham (diretor, coordenadores, pedagogos, professores e funcionários) e pelos seus usuários (alunos, pais, comunidade próxima). No entanto, é fundamental "uma qualificação teórica de seus integrantes de modo que todos

estejam capacitados a fazer a análise da prática e, com isso, aprender idéias, saberes, experiências, na própria situação de trabalho" (LIBÂNEO, 2001, p. 13-14).

Mesmo compreendendo a escola como uma totalidade composta por diferentes pessoas, decidimos fazer um recorte, discutir a escola como espaço de formação continuada de professores. Afinal, não é possível falar da formação de professor sem valorizar a escola como local especial dessa formação.Os professores mudam, alterando seu próprio contexto de trabalho.

Muitos autores (CANDAU, 1997, NUNES, 2000, LIBÂNEO, 2001, NÓVOA, 1992 e outros) afirmam que a escola representa *locus* privilegiado da formação continuada do professor. Observa-se o deslocamento da Universidade ou Secretaria da Educação, instâncias tradicionalmente responsáveis por tal formação, para a escola que passa a ser um local de referência. FUSARI (1997), alerta-nos que durante anos, a formação docente centrou suas atividades na retirada dos professores de seu local de trabalho: valorizava-se o fazer cursos fora da escola.

> Se exageros houve nas propostas de formação contínua fora da escola, precisamos agora tomar o cuidado de não correr o risco contrário, pois dependendo dos objetivos, o ideal é que a *formação contínua* ocorra num processo articulado *fora e dentro da escola*. Por um lado, a prática da formação contínua no cotidiano da escola apresenta muitos pontos positivos, mas por outro, a saída dos educadores para outros locais formadores também pode ser bastante enriquecedora (FUSARI, 1997, p.168).

A participação dos educadores em encontros e congressos regionais, estaduais e nacionais, nos quais irão conhecer pessoas diferentes, autores, obras, trocar experiências, ampliar contatos, trocar materiais, etc, propicia enriquecimento profissional, como também, possibilita oportunidades de enriquecimento pessoal e cultural. Inúmeras vezes observamos colegas que se lançam em programas culturais como teatro, cinema, museus, livrarias,

unesp

exposições, shows, etc, durante a participação de encontros e cursos. Ter a oportunidade de distanciar-se da escola, família e própria cidade constituem-se momentos inesquecíveis aos professores, além de contribuir de modo eficaz no desenvolvimento pessoal e profissional do educador (FUSARI, 1997).

Priorizar a escola como *locus* de formação não significa afirmar que o professor só aprende sua profissão na escola.

> É claro que os professores desenvolvem sua profissionalidade primeiro no curso de formação inicial, na sua história pessoal como aluno, nos estágios, etc. Mas é imprescindível ter-se clareza hoje de que os professores aprendem muito compartilhando sua profissão, seus problemas, no contexto de trabalho. É no exercício do trabalho que, de fato, o professor produz sua profissionalidade. Esta é hoje a idéia-chave do conceito de formação continuada (LIBÂNEO, 2001, p.23).

O pensamento tradicional segundo o qual a escola era o lugar em que os alunos apenas aprendiam e os professores apenas ensinavam deve ser alterada, pois é uma idéia simplista. A escola não é apenas o lugar em que os professores ensinam, mas o espaço em que aprendem "aquilo que é verdadeiramente essencial: aprendem sua profissão" (CANÁRIO, 1997, p.1).

No cotidiano da escola, o professor vai aprimorando sua formação, pois se defronta diariamente com situações contraditórias, conflituosas e desafiantes que exigem decisões e, até, enfrentamentos. Nesse sentido, ao longo de seu percurso profissional, aprendem, desaprendem, reestruturam o aprendido, fazem descobertas, testam hipóteses e elaboram novas práticas, (re) constroem seus saberes (CANDAU, 1997, NUNES, 2000, FUSARI, 1997, LIBÂNEO, 2001, etc). Contudo, a escola necessita reorganizar suas condições de trabalho. Encontrar tempo e espaço para que os professores reflitam, ou melhor, para que "se encontrem, estudem, troquem experiências, discutam sobre suas atividades e ações, reflitam juntos sobre suas práticas, sobre as questões que os afligem e também tenham um salário

unesp

condigno" (RIBAS, 1999, p.39), é uma forma de contribuir para a formação do professor intelectual crítico reflexivo.

O trabalho coletivo se torna essencial. A elaboração de uma comunidade reflexiva, mencionada por Zeichner, parece ganhar corpo e espaço.

> Neste aspecto, a institucionalização de professores reflexivos e pesquisadores ganha propósito no momento em que: disponibilizam-se tempo e espaço de discussão e debates coletivos na e sobre a prática; reconhecem-se e valorizam-se os saberes que os professores são portadores; partilham-se saberes, há trocas de experiências, desenvolvem-se projetos de pesquisas sobre os mais variados temas que analisam os perpétuos problemas que os professores vivenciam no seu cotidiano e de intervenção para a resolução de problemas concretos (NUNES, 2001, p.70).

A reflexão coletiva favorece um nível cada vez mais elevado de consciência sobre a prática e uma compreensão crítica da atividade docente, baseada pela teoria. Mas como tornar a escola um espaço de reflexão e formação? Como desenvolver um trabalho coletivo? Como criar espaços coletivos de reflexões na escola? Será que esses espaços não existem? E o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)? Como vem sendo utilizado e conduzido?

HORÁRIO DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO: CONQUISTA, OBRIGAÇÃO OU ESPAÇO DE REFLEXÃO?

A partir da implantação do Ciclo Básico, no Estado de São Paulo em 1986, foi instituído que o horário de trabalho dos professores não se restringiria apenas às atividades de sala de aula, mas a elaboração e correção de atividades e avaliações, além da participação em reuniões pedagógicas que deveriam ser cumpridas no interior da escola. Ou seja,

> ...além de horas aulas de trabalho em classe, 8 horas-aulas de atividade que deverão ser cumpridas em local de livre escolha, para avaliação dos trabalhos do aluno, leitura e preparação das aulas e, ainda, 6 horas-aulas de trabalho pedagógico a serem cumpridas na escola, ou em outro local da Secretaria da Educação (SÃO PAULO, 1990, p.18).

Surge assim o Horário de Trabalho Pedagógico (HTP), com o intuito de ser um espaço para além da sala de aula, para o professor desenvolver suas atividades pedagógicas.

A Lei Complementar nº 836, de 30 de setembro de 1997, reforça a anterior, afirmando que as novas jornadas de trabalho para os professores assegurariam a possibilidade de dedicar parte do tempo às atividades destinadas à preparação e avaliação do trabalho didático, reuniões pedagógicas, aperfeiçoamento profissional e outras tarefas da mesma natureza.

O artigo 10, da Lei 836/97 estabelece que a jornada semanal de trabalho do docente é constituída de horas em atividades com alunos, de horas de trabalho pedagógico na escola e de horas de trabalho pedagógico em local de livre escolha pelo docente, sendo que uma Jornada Básica de Trabalho docente corresponderia a:

- 25 h/atividade com aluno

- 5 h/atividade de trabalho pedagógico, das quais duas na escola, em atividades coletivas e 3 horas em local de livre escolha.

A inovação da Lei 836/97 está no caráter coletivo, pois no artigo 13, consta que "as horas de trabalho pedagógico na escola deverão ser utilizadas para reuniões e outras atividades pedagógicas e de estudo, de *caráter coletivo*, organizadas pelo estabelecimento de ensino, bem como para atendimento a pais e alunos". Dessa forma o HTP, ganha um caráter coletivo, tornando-se Horário de Trabalho Pedagógico *Coletivo* (HTPC).

O HTPC deve priorizar um trabalho de capacitação e formação continuada dos professores, abrangendo reflexões sobre a prática pedagógica, conciliando leituras e discussões teóricas sobre os problemas diários da sala de aula, da escola e da sociedade de modo geral. Em um momento reservado para elaboração de propostas para melhoraria da qualidade do ensino, sendo essencial à participação de todos, mesmo que sua coordenação seja uma das tarefas do coordenar pedagógico. No entanto, ele não é o único responsável pelo

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

sucesso ou fracasso das reuniões. Segundo NASCIMENTO (1997, p. 224), para assegurar os objetivos do HTPC é essencial a elaboração de alguns procedimentos, como:

> ...estabelecer, coletivamente e com antecedência, os dias e horários para as reuniões semanais; planejar cooperativamente os temas e assuntos a serem abordados nos encontros; dividir a responsabilidade de coordenação das reuniões entre os próprios professores e professoras e utilizar estes momentos para a resolução dos problemas cotidianos que afetam, não só o trabalho em sala de aula, mas, também, a comunidade escolar como um todo, contribuíram para a valorização do profissional dentro da escola e para o interesse dos (as) professores (as) por estes momentos de reflexão.

Os procedimentos citados por NASCIMENTO (1997) são essenciais para que o HTPC cumpra seu papel no interior da escola, sendo um espaço de formação e de construção do coletivo. Entretanto alguns obstáculos enfrentados nas escolas dificultam o sucesso nos HTPCs. Agendar um horário e dia da semana que seja possível à participação de todos os professores é uma dificuldade. Segundo TORRES (1998, p. 184), o HTPC assume condições ideais inexistentes, pois foram estabelecidas as horas de trabalho pedagógico coletivo em cada estabelecimento escolar, mas "os professores não conseguem reunir-se dentro de seus horários de trabalho, pois a maioria circula entre diversas escolas e são professores contratados", ou seja, embora o HTPC apresente condições ideais de trabalho, demonstra-se impraticáveis na realidade das escolas.

> O horário de trabalho pedagógico e coletivo (HTPC), incluído na jornada dos professores, reveste-se de uma perspectiva meramente burocrática, uma vez que, na prática, com professores horistas e provisórios, inviabiliza-se especialmente o *coletivo*, uma vez que na composição curricular é impossível combinar o horário coletivo entre professores em situações funcionais tão diversas e desencontradas (PIMENTA, 2001, p.16).

Na verdade, a análise das autoras parece não ser discutida. Entretanto, com certeza, dificulta a organização e concretização do HTPC. Em algumas escolas, não é possível um único horário para todos, sendo necessário realizar o HTPC em momentos separados, o que inviabiliza a reflexão COLETIVA.



A ausência da discussão sobre os significados profundos de coletividade, autonomia e gestão democrática e participativa funciona como fator impeditivo do sucesso do HTPC. Trabalhar coletivamente significa a união de um grupo de pessoas que têm compromisso, que possuem um objetivo em comum, que querem caminhar juntas em favor da melhoria da escola. O trabalho coletivo prioriza a escola, enquanto local de formação, porém deve ser conquistado a médio e longo prazo. Segundo BARROSO (1997, p. 74) precisamos desenvolver nas

> ... escolas uma gestão participada e participativa e que existam lideranças (individuais e colectivas) capazes de "empreenderem" as mudanças necessárias para que a formação se possa finalizar na inovação e no desenvolvimento organizacional da escola.

A formação do coordenador pedagógico representa outra dificuldade, pois muitas vezes sua formação não o possibilita compreender a escola como um todo, além de não compreender o HTPC como espaço de formação e elaboração de propostas que visem à melhoria da qualidade do ensino, articulando dessa forma teoria e prática.

A má utilização do tempo do HTPC pelo coordenador pedagógico é outro problema, principalmente devido ao pouco tempo, apenas duas horas por semana que são insuficientes para uma reflexão eficaz e, ainda é utilizado de forma inadequada, restringindo-se às vezes a espaço para informações burocráticas.

O HTPC precisa ser reavaliado para que desempenhe seu papel vitalizante: um excelente espaço de reflexão e formação, espaço democrático e compartilhado para um trabalho de sucesso e qualidade, ou melhor, espaço para o processo de desenvolvimento profissional dos professores, relacionando a reflexão entre a teoria e a prática pedagógica. Afinal, o trabalho pedagógico é sempre construído e reconstruído, avança e recua, sendo importantíssima a sua reflexão coletiva.

3.3- DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES

A formação é fruto da combinação da vivência, ou seja, a participação em cursos oferecidos por instituições especializadas e confronto com as experiências adquiridas no exercício profissional realizado nas escolas, na convivência com colegas profissionais, nas associações e entidades representativas e até mesmo nas relações sociais mais amplas (ALMEIDA, 1999). Formação entendida como processo dinâmico e evolutivo, como um longo percurso profissional, que inclui a formação inicial e articulada com a formação continuada, numa atitude de constante aprendizagem.

Enfim, os cursos de formação devem possibilitar aos futuros professores o desenvolvimento profissional compreendido numa perspectiva de evolução e continuidade, de processo permanente que supera a justaposição entre formação inicial e formação continuada (GARCIA, 1992).

O desenvolvimento profissional de professores visa superar a dicotomia entre formação inicial e formação continuada, já que ambas englobam um projeto único de formação de professores. Opondo-se à formação técnica, na qual os professores eram compreendidos, ora como funcionários da Igreja, ora do Estado, temos a presença da perspectiva crítico-reflexiva que fornecerá aos professores meios para um pensamento autônomo que possibilite uma formação capaz de produzir a vida do professor, a profissão docente e a escola. Nesse enfoque, NÓVOA (1992b) propõe três processos na formação docente: desenvolvimento pessoal, desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional.

Desenvolvimento Pessoal significa produzir a vida do professor, o qual deve construir e estimular sua formação, através de uma perspectiva crítico-reflexiva que possibilite meios de um pensamento autônomo e facilite dinâmicas de autoformação. Ou seja, a criação de redes

de autoformação que incentivem a troca de experiências entre os professores, que proporcionem momentos de partilhar saberes para tornar-se formador e formando.

> Produzir a vida do professor implica valorizar, como conteúdos de sua formação, seu trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas que realiza e sobre suas experiências compartilhadas. Nesse sentido, entende que a teoria fornece pistas e chaves de leitura, mas o que o adulto retém está ligado a sua experiência. Mas isso não significa ficar ao nível dos saberes individuais (PIMENTA, 1999, p.29).

Formar-se implica um investimento pessoal, um (re) pensar da prática e (re) construir permanentemente a identidade pessoal, que também é profissional. É indispensável investir na pessoa do professor e em seu saber resultante da experiência, já que a "formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relação ao saber e ao conhecimento que se encontra no cerne da identidade pessoal" (DOMINICÉ apud NÓVOA, 1992b, p.25).

Valorizar a vida do professor (desenvolvimento pessoal) significa valorizar sua história de vida e sua identidade. É perceber que o professor é também um ser humano, uma pessoa concreta que interage com outros e nessa interação aprende e ensina. Um sujeito social que constrói e é construído pela sociedade. Enfim,

> A aprendizagem dos professores não começa no primeiro dia de sua formação como professor. Começa em sua infância, no lar e quando esse futuro professor vai para a escola. O mau sistema escolar forma não só maus alunos, como maus professores que, por sua vez, reproduzirão o círculo vicioso e empobrecerão cada vez mais a educação. Hoje, começa-se enfim a reconhecer que uma profunda reforma escolar é necessária, também do ponto de vista da formação do professorado, não apenas do ponto de vista dos alunos. Assim como reforma escolar não é possível sem mudança da formação docente, esta é impossível desacompanhada de uma reforma escolar. Ambas são interdependentes (TORRES, 1998, p.185).

Para tanto, o diálogo entre os professores é essencial, pois auxilia na socialização profissional e na afirmação de valores peculiares à profissão docente. Contudo, a atual organização das escolas desencoraja o desenvolvimento pessoal e profissional do professor por não possibilitar a troca de experiências e diálogos entre os mesmos. Essas contingências

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

geram muitas vezes críticas severas aos professores para justificar os problemas do ensino público, como:

> ...os professores hoje não sabem nada, os professores não conhecem os conteúdos que ensinam.Mesmo que isso fosse verdade, essa não é uma causa, mas o efeito dos processos de formação por que os professores passam, seja no curso de habilitação para o magistério, seja nos bancos das faculdades (FRANCHI, 1995, p. 65).

Os cursos de formação de professores têm contribuído de modo eficaz para o desenvolvimento pessoal? Tem valorizado a vida do futuro professor?

A formação de professores constitui um fator importante para qualidade da educação. Formação, entendida por nós, não apenas como o domínio das disciplinas, mas como *formar a ação* do professor, subsidiar sua docência, prepará-lo para desenvolver com sucesso sua profissão docente, sua função perante a sociedade, que é educar, ensinar e formar.

O **Desenvolvimento Profissional** significa produzir a docência, não numa conotação de práticas de formação individualizada que favoreça o isolamento ou reforce uma imagem dos professores como transmissores. São necessárias práticas de formação que priorizem a dimensão coletiva, que "contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e seus valores" (NÓVOA, 1992b, p.27). Os professores enfrentam diversas situações que exigem respostas únicas, nas quais a perspectiva crítica reflexiva numa dimensão coletiva pode assessorar.

O desenvolvimento profissional visa à

> ...diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas (NÓVOA, 1992b, p.28).

O esforço de formação envolve vários tipos de saberes: um da prática reflexiva, outro da teoria especializada e aqueles de uma militância pedagógica. No entanto, segundo NÓVOA

(1992b), não basta mudar o profissional. O contexto em que os professores atuam precisa mudar também. As escolas não podem mudar sem o auxílio dos professores; "e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e os seus projetos" (NÓVOA, 1992b, p.28).

Como os cursos de formação têm articulado os saberes da prática e da teoria? Há preocupações com a dimensão coletiva na formação dos futuros professores?

O **Desenvolvimento Organizacional** significa produzir a escola, tornando-a, concomitantemente, um espaço de trabalho coletivo e de formação. O desafio na formação de professores consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, no qual "trabalhar e formar não sejam atividades distintas" (NÓVOA, 1992b, p.29). A escola deve ser entendida como ambiente no qual o ensinar e o aprender, o formar e formar-se sejam atividades simultâneas, norteadas pela reflexão crítica, ora coletiva, ora individual.

> O Desenvolvimento Organizacional (produzir a escola) vai depender de como é desenvolvida a formação do seu pessoal. Nenhuma mudança inovadora e transformadora na vida e na profissão docente vai deixar imune a escola, pois a mudança nesse setor vai, inevitavelmente, transformar as organizações escolares e seu desenvolvimento. Se houver mudanças qualitativas nos desenvolvimentos pessoal e profissional, no coletivo dos professores é porque a escola também está produzindo transformações qualitativas no seu interior; estas, quando se originam de projetos de ação, ajudam a consolidar alguns ganhos, partindo para muitos acertos, quando há uma preocupação em se avaliar o processo desenvolvido pela escola e por seus membros (SCHMIDT, 1999, p.31).

Os professores mudam, mudando seu próprio contexto de trabalho. A escola pode ser esse espaço, mas TORRES (1998, p. 186) nos alerta para a relação professor/escola, pois um professor com boas idéias, mas sem uma instituição e equipe escolar que o respaldem termina absorvido pela lógica dominante, ou um "professor capacitado de forma individual e isolada, quando regressa a sua escola, fica segregado e termina por retomar as suas antigas práticas em

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

pouco tempo". A formação continuada exige a participação de toda a equipe escolar inserida na escola.

Nesse sentido, a formação envolve o processo de autoformação dos professores mediante a reelaboração dos saberes da prática em confronto com suas

> ...experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares onde atuam. Por isso é importante produzir a escola como espaço de trabalho e formação, o que a escola como espaço de trabalho e formação, o que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a construção de redes de formação contínua, cujo primeiro nível é a formação inicial (PIMENTA, 1999, p. 29).

O aspecto organizacional enfatiza dimensão coletiva e investigativa, portanto "falar de formação de professores é falar de um investimento educativo nos projetos da escola" (NÓVOA, 1992-b, p.29). A escola é *locus* privilegiado da formação continuada do professor e equipe escolar, espaço adequado para o desenvolvimento da reflexão coletiva que favorece um nível cada vez mais elevado de consciência sobre a prática e uma compreensão crítica da atividade docente, fundamentada pela teoria. O aspecto coletivo e de investigação são desenvolvidos nos cursos de formação de professores? Como os cursos estão discutindo a concepção de escola?

A formação perpassa pela reflexão da identidade pessoal, da história de formação, que se entrelaça com o profissional, tornando-se essencial na discussão do espaço de trabalho. Pensar a formação do professor requer discutir o desenvolvimento profissional, nos aspectos pessoais, profissionais e organizacionais.



4- CONCLUSÕES PARCIAIS

A escola constitui-se uma instituição que se insere na sociedade. Influencia e é influenciada por ela. A escola representa um dos espaços capazes de transformar a sociedade, desde que compreenda seu papel no atual contexto educacional brasileiro. Formar pessoas críticas reflexivas, que assumam seu espaço na sociedade como sujeito histórico, que refletem sobre a contemporaneidade histórica da escola, compreendendo o mundo e escolhendo o modo de atuar na sociedade, respeitando os limites das suas possibilidades, significa o papel da escola.

Para alcançar essa utopia, o professor representa um elemento essencial, não o único, mas fundamental na concretização de um ensino qualificado ao povo. Levando em consideração o atual contexto educacional brasileiro, observa-se que questões referentes às condições de trabalho e de formação dos professores têm dificultado essa tarefa. No entanto, refletir e discutir os cursos de formação de professores contribui para uma formação docente mais qualificada e crítica, assessorando a organização coletiva dos professores na luta por melhores condições de trabalho.

Os cursos de formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental, em nível superior, necessitam ser reelaborados. Para tanto, propõe-se a perspectiva da formação do professor como intelectual crítico reflexivo. Formação entendida como processo dinâmico e evolutivo que articule a formação inicial e a continuada, proporcionando ao futuro professor a compreensão da formação como processo permanente, ou seja, na perspectiva do desenvolvimento profissional de professores.

Formar o professor das séries iniciais do ensino fundamental representa, discutir a compreensão do contexto educacional atual, da perspectiva crítico-reflexiva de sua profissão e

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

da concepção do desenvolvimento profissional docente, articulando os aspectos pessoais, profissionais e organizacionais. Enfim, sonhamos com uma nova escola, uma escola que

> ...é lugar da formação da razão crítica através de uma cultura crítica, para além da cultura reflexiva, que propicia a autonomia, autodeterminação, condição de luta pela emancipação intelectual e social. Tanto em relação ao professor crítico reflexivo, ao prático reflexivo ou ao intelectual crítico, penso que não chegaremos a lugar nenhum sem o desenvolvimento de capacidade e competências do pensar – raciocínio, análise, julgamento. Se queremos um aluno crítico reflexivo, é preciso um professo crítico reflexivo (LIBÂNEO, 2002, p. 76).

Capítulo III

CURSO DE PEDAGOGIA DA FCT - UNESP FORMA PROFESSOR COMO INTELECTUAL CRÍTICO REFLEXIVO?

A reflexão sobre o Curso de Pedagogia da FCT – Unesp, no período de 1994 a 1998, fundamentou-se no resgate histórico de sua origem com a intenção deliberada de refazer o percurso do Curso, buscando analisá-lo mediante o olhar crítico reflexivo da pesquisadora. Relembrar a história do curso não é apenas "reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado" (BOSSI, 1994, p.55). A análise do Curso de Formação Inicial de Professores para as séries iniciais, em nível superior visa estabelecer perspectivas diferenciadas de formação aos docentes, as quais promovam educação de qualidade às crianças brasileiras. Afinal, "as próprias práticas profissionais dos indivíduos enquanto docentes devem muito aos processos formadores que eles próprios experimentaram ao longo de seu desenvolvimento" (CATANI, 1998, p.29).

Nesse sentido, relata-se neste capítulo a história do Curso de Pedagogia da FCT – Unesp desde a sua origem até o momento em que a pesquisadora foi aluna. Para tanto, procura-se acompanhar o processo de reestruturação e a definição do perfil do Curso de Pedagogia no período de 1994 a 1998. Posteriormente, apresenta-se a análise do curso através do olhar da pesquisadora, verificando quais as contribuições o Curso de Pedagogia da FCT - UNESP proporcionou para formação do professor como intelectual crítico reflexivo.

1-PROJETO ORIGINAL DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FCT-UNESP

A unidade universitária de Presidente Prudente, denominada inicialmente, como Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFI), foi criada pela Lei Estadual nº 4131 em 17 de setembro de 1957 e instalada em 03 de maio de 1959, como Instituto Isolado de Ensino Superior de Presidente Prudente, com dois cursos: Geografia e Pedagogia. Com a criação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) através da Lei nº952/76, em fins de 1976, instalou-se em 1977, em substituição à antiga FAFI- Presidente Prudente, o Instituto de Planejamento e Estudos Ambientais (IPEA). Com o surgimento da Universidade extinguiram-se alguns cursos, dentre os quais o Curso de Pedagogia, que foi reinstalado em 1989. Nesse mesmo ano, houve a incorporação do Instituto Municipal de Ensino Superior de Presidente Prudente (IMESP) ao IPEA. A denominação Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) substituiu o IPEA em 1989, sendo até o momento a única instituição universitária de ensino público e gratuito na região do Pontal do Paranapanema, oeste do Estado de São Paulo.

> A FCT sempre teve uma presença marcante na região, seja na formação de profissionais de competência, através do ensino público, gratuito e de qualidade, seja pela pesquisa científica ou da prestação de serviços à comunidade, atividade esta chamada de extensão universitária, atuando efetivamente no desenvolvimento regional (MENEGUETTE JÚNIOR, 1999, p.11).

A proposta de análise do Curso de Pedagogia da FCT - Unesp, antiga FAFI, apresenta-se em três momentos. Primeiramente, aborda-se o resgate do processo de reinstalação do Curso de Pedagogia, que segue com o relato das propostas de reestruturação curricular do Curso e analisa-se o Curso de Pedagogia referente ao período de 1994 a 1998.

1.1- REINSTALAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FCT - UNESP

O Curso de Pedagogia da antiga FAFI criado em 1959 foi extinto em 1976 com a criação da Unesp. Após muito esforço e lutas foi reinstalado em 1989 no IPEA, dentro do Campus da Unesp, de Presidente Prudente. Toda a abordagem nesse item sobre a reinstalação do curso de Pedagogia fundamenta-se no "Processo de instalação do curso de graduação em Pedagogia"[8].

A reinstalação possibilitava "*restituir ao IPEA, como unidade da Unesp, a função que cabe à Universidade nesta região do oeste paulista, qual seja a de realimentar a reflexão e a pesquisa pedagógica carreando-as para a melhoria do ensino seja na formação de recursos humanos para educação, seja para intervir no próprio sistema de 1º e 2º graus em projetos de atualização, aperfeiçoamento e especialização*[9]".

O Curso de Pedagogia foi integrado ao Departamento de Educação[10], que definiu como núcleo central de preocupação *"a formação do professor cuja competência profissional integre as dimensões filosófica, política e técnica do trabalho docente, a traduzir-se pela atitude e atuação críticas e participativas em relação à realidade educacional brasileira e pelo compromisso com a escola pública"*[11].

Fundamentado nesse princípio, o Departamento de Educação desenvolvia um conjunto de ações incorporando atividades diversas, dentre as quais, destaca-se o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Escola de 1° e 2° graus. O Núcleo pretendia assegurar uma formação que conjugasse aspectos teóricos e práticos dos conhecimentos que fundamentam a ação

---

[8] Processo de Instalação do Curso de Graduação em Pedagogia", guichê 01982/86, caixa nº 667-P, classificação alfabética A-03-1, protocolo nº 189/86 que data de 26 de março de 1986. Consta de dois volumes.
[9] Projeto de Reinstalação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia - Unesp. Presidente Prudente, 1988, p.07.
[10] Departamento de Educação da Unesp foi criado e reinstalado no IPEA pela Resolução UNESP nº 13 de 08/02/85 e pela Portaria IPEA nº 48 de 15/03/85.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

educativa, além de assegurar ao aluno contatos mais abrangentes, profundos e duradouros com a realidade escolar. Portanto, o Departamento de Educação empenhou-se na luta pela reinstalação do Curso de Pedagogia, para reforçar o Núcleo, que tinha por meta a criação de um espaço de reflexão pedagógica, de pesquisa educacional e de formação de profissionais da educação para o sistema público.

A proposta de reinstalação do Curso de Pedagogia justifica-se naquele momento pela preocupação em formar profissionais que pudessem atender à demanda da X Região Administrativa do Estado, colaborando para a melhoria da qualidade do ensino e devolvendo à Universidade a oportunidade de desempenhar o seu papel de formadora de recursos humanos, realimentando a reflexão e a pesquisa. Outro ponto em que se alicerçava a reinstalação do curso era a inexistência de Cursos superiores mantidos pelo Estado ou Federação, que se encarregassem da formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental em nível superior e para as matérias pedagógicas do magistério, como mostra quadro abaixo.

[11] Projeto de Reinstalação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia - Unesp. Presidente Prudente, 1988, p.08

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

QUADRO 1- INSTITUIÇÕES E CURSOS DE NÍVEL SUPERIOR DE PRESIDENTE PRUDENTE - 1986

INSTITUIÇÕES	CURSOS
Instituto de Planejamento e Estudos Ambientais (IPEA)- Público	Licenciatura em Geografia Licenciatura em Matemática Engenharia Cartográfica Estatística
Instituição Toledo de Ensino- Privado	Ciências Contábeis Administração de Empresas Direito Serviço Social
Associação Prudentina de Cultura E Educação- Privado	Odontologia Enfermagem Bioquímica Fisioterapia Engenharia Licenciatura em Matemática Licenciatura em Estudos Sociais Licenciatura em Pedagogia Licenciatura em Ciências Licenciatura em Língua Portuguesa
Instituto Municipal de Ensino Superior (IMESP)- Público	Licenciatura em Educação Física Fisioterapia.

FONTE: Processo de Instalação do Curso de Pedagogia, 1988.

Conforme o projeto inicial, o Curso de Pedagogia, voltava sua preocupação prioritária formação do professores. Partindo dessa concepção e para ela se voltando, a formação desse profissional procurou contemplar uma dupla dimensão:

a) o pedagogo generalista, ou seja, o profissional dotado de uma compreensão globalizadora da educação, do processo educativo e da especificidade de seus problemas na sociedade brasileira, e capaz de atuar no nível do sistema e da escola no planejamento e na execução de projetos educacionais;

b) *a dimensão do pedagogo professor, possuidor do domínio dos conhecimentos e da capacitação didática para transmiti-los seja nas primeiras séries da escola de 1° grau, seja em cursos de formação de professores para atuar nessa mesma escola* [12].

Para o exercício competente da profissão nas duas dimensões, o pedagogo, considerado sempre um educador, deveria conhecer e ser capaz de criticar a realidade social e de compreender a vinculação de sua prática educativa com a prática social global no sentido da sua transformação; deveria, ao mesmo tempo, estar apto a propor alternativas para os problemas de ensino existentes e a atuar no sentido de sua efetivação.

Tratava-se, portanto de um curso de graduação, voltado prioritariamente para a formação do professor que atuaria no Magistério das Séries Iniciais da Escola de 1° grau e no Magistério das Matérias Pedagógicas do 2° grau. Considerando os objetivos do curso de Pedagogia, a Habilitação para o Magistério das Séries Iniciais da Escola de 1° grau deveria formar o professor para o exercício das seguintes funções:

> - Exercer a docência nas primeiras séries da Escola de 1° grau;
> - Planejar currículos e programas para as séries iniciais da Escola de 1° grau;
> - Avaliar o curso e programas de ensino para as séries iniciais da Escola de 1° grau;
> - Prestar assistência técnico-pedagógica ao desenvolvimento do ensino das disciplinas das séries iniciais do 1° grau;
> - Elaborar e coordenar projetos para o ensino nas séries iniciais da Escola de 1° grau, a nível regional junto a secretarias, junto a organismos do Estado e da Federação;
> - Participar de pesquisas pedagógicas de interesse para o ensino básico[13].

Quanto à Habilitação do Magistério das Matérias Pedagógicas do 2° grau deveria formar o professor para o exercício das seguintes funções:

> - Exercer a docência das matérias pedagógicas nos cursos de formação de professores a nível de 2° grau;

---

[12] Projeto de Reinstalação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia - Unesp. Presidente Prudente, 1988, p.31.

[13] Projeto de Reinstalação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia - Unesp. Presidente Prudente, 1988, p.474.

- Exercer a docência das disciplinas que se referem às Metodologias da Alfabetização, da Matemática, dos Estudos Sociais, da Comunicação e Expressão e de Ciências para o ensino na Escola de 1° grau;
- Planejar currículos e programas de ensino das séries iniciais da Escola de 1° grau;
- Avaliar o curso e programas e cursos de formação de professores ao nível de 2° grau;
- Prestar assistência técnico-pedagógica ao desenvolvimento do ensino em cursos de formação de professores ao nível de 2° grau;
- Prestar assistência técnico-pedagógica ao desenvolvimento do ensino das disciplinas das séries iniciais do 1° grau;
- Elaborar e coordenar projetos para o ensino nas séries iniciais da Escola de 1° grau, a nível regional junto a secretarias, junto a organismos do Estado e da Federação;
- Participar de pesquisas pedagógicas de interesse para o ensino básico[14].

Visando tal formação, o Curso de Pedagogia procurou desenvolver o seu currículo em estreita aproximação com a realidade brasileira e com o seu sistema educacional, buscando a intensificação da relação teoria e prática, entendidas como relação constante da reflexão-ação sobre os dados da realidade concreta.

A estrutura curricular do Curso de Pedagogia compreendia uma Parte Comum e uma Parte Diversificada atendendo a Lei n° 5540/68, o Parecer CFE n° 252/69 e a Resolução n° 02/69.

A Parte Comum constituía-se de disciplinas obrigatórias, previstas na legislação citada acima, compreendendo: Sociologia Geral, Filosofia da Educação, Psicologia da Educação e Didática, que se desdobram em disciplinas básicas para a formação do pedagogo. A esse conjunto de disciplinas foram acrescentadas outras de escolha do IPEA, visando assegurar a formação condizente com a visão que fundamenta a proposta do curso. Integrava-se a esse conjunto de matérias a Educação Física como Prática Esportiva e Educação Moral e Cívica, sob a forma de Estudo de Problemas Brasileiros. A Parte Comum do Curso ficou definida conforme estrutura curricular apresentada no quadro abaixo.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

QUADRO 2- DISCIPLINAS DA **PARTE COMUM** QUE COMPÕEM O NÚCLEO COMUM DAS HABILITAÇÕES MAGISTÉRIO DAS MATÉRIAS PEDAGÓGICAS DO 2° GRAU E MAGISTÉRIO DAS SÉRIES INICIAIS DA ESCOLA DE 1° GRAU

a) Disciplinas Obrigatórias	Créditos
Orientação para Estudo e Trabalho Científico	04
Psicologia da Educação – Desenvolvimento	08
Psicologia da Educação – Aprendizagem	05
Filosofia da Educação	08
Filosofia da Educação – Educação Brasileira	04
História da Educação	04
História da Educação Brasileira	05
Sociologia Geral	04
Sociologia da Educação	04
Didática	06
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1° e 2° graus	06
Pesquisa em Educação	06
Estatística aplicada à Educação	06
Currículos e Programas	04
Teorias de Ensino e Aprendizagem	06
Pscicossociologia Escolar	04
Educação Comparada	04
Saúde e Higiene no desenvolvimento da escola	03
Antropologia Educacional	03
Educação na Economia Brasileira	03
Educação e Mudança Social	03
b) Disciplinas de Legislação	Créditos
Estudo de Problemas Brasileiros	04
Práticas Esportivas	04

FONTE: Processo de Instalação do Curso de Pedagogia,1988.

Esse conjunto de disciplinas tinha o objetivo de conferir ao Curso de Pedagogia uma "dinâmica apropriada à elaboração de um pensamento pedagógico e de uma prática educativa fundamentados na compreensão da educação nas suas dimensões histórico-filosófica, sócio-política e científica"[15].

---

[14] Projeto de Reinstalação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia - Unesp. Presidente Prudente, 1988, p.475.

[15] Projeto de Reinstalação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia - Unesp. Presidente Prudente, 1988, p.500.

A Parte Diversificada compunha-se de disciplinas que tratavam dos conteúdos da Formação Específica, das Disciplinas Optativas e do Estágio Supervisionado. Observe Quadro 3, que se segue.

As disciplinas da Parte Diversificada caracterizavam-se tanto pelo embricamento dos aspectos teóricos e práticos, quanto pela vinculação das metodologias com os conteúdos específicos de cada habilitação. A carga horária destinada à Prática de Ensino (Estágio) era distribuída de forma a assegurar atividades práticas articuladas a cada uma das disciplinas que tratam da metodologia para o Ensino das áreas de Alfabetização, Comunicação e Expressão, Estudos Sociais, Matemática e Ciências na Habilitação do Magistério das Series Iniciais da Escola de 1° grau.

Da mesma forma, a Prática de Ensino (Estágio) na Habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas do 2° grau, que envolvia a docência das disciplinas de Filosofia da Educação, História da Educação, Psicologia da Educação, Sociologia Geral e da Educação em cursos de formação de magistérios em nível de 2° grau. Observe o quadro abaixo, correspondente a Parte Diversificada.

QUADRO 3- DISCIPLINAS DA **PARTE DIVERSIFICADA** DA HABILITAÇÃO DO MAGISTÉRIO DAS MATÉRIAS PEDAGÓGICAS DO 2° GRAU

a) Disciplinas Obrigatórias	Créditos
Metodologia do Ensino das Matérias Pedagógicas do 2° grau	08
Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação de Currículo para a Esco de 1° grau	06
Elaboração e Execução de Projetos	05
Fundamentos Metodológicos para o Ensino das Disciplinas das Séries Iniciais da escola de 1° grau	06
Avaliação do Ensino e da Aprendizagem	06
b) Disciplinas Optativas	Créditos
Educação de Adultos	04
Literatura Infantil	04
Informática e Educação	04
Psicodrama Pedagógico	04
c) Estágios	
Prática de Ensino na Escola de 2° grau	06

FONTE: Processo de Instalação do Curso de Pedagogia,1988.

QUADRO 4- DISCIPLINAS DA **PARTE DIVERSIFICADA** DA HABILITAÇÃO DO MAGISTÉRIO DAS SÉRIES INICIAIS DO 1° GRAU

a) Disciplinas Obrigatórias	Créditos
Metodologia do Ensino de 1° grau: Alfabetização	06
Metodologia do Ensino de 1° grau: Comunicação e Expressão	06
Metodologia do Ensino de 1° grau: Estudos Sociais	06
Metodologia do Ensino de 1° grau: Matemática	06
Metodologia do Ensino de 1° grau: Ciências	06
b) Disciplinas Optativas	Créditos
Arte e Recreação	04
Distúrbios de Ensino e Aprendizagem	04
Educação Popular	04
Projetos de Atividade para as séries iniciais do 1° grau	04
c) Estágio	Créditos
Prática de Ensino da Escola de 1° Grau	10

FONTE: Processo de Instalação do Curso de Pedagogia, 1988.

O cur.ículo do Curso de Pedagogia estabelece a seguinte carga horária



QUADRO 5- CARGA HORÁRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA

	Créditos	**Carga Horária**
Parte Comum	100	1500
Parte Diversificada		
Habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas do 2° grau	49	735
Habilitação Magistério das Séries Iniciais da Escola De 1° grau	48	720
TOTAL	197	2955

FONTE: Processo de Instalação do Curso de Pedagogia, 1988.

A integralização dos créditos era cumprida para o curso diurno, no mínimo em 4 (quatro) anos e no máximo em 7 (sete) anos e, para o curso noturno, no mínimo em 5 (cinco) anos e no máximo em 7 (sete) anos. A maior duração do curso no período noturno tinha por finalidade abrir espaços no horário escolar para que o aluno, na sua maioria trabalhador, pudesse realizar suas atividades extraclasse.

Abaixo apresentam-se os quadros de seriação do Curso de Pedagogia para o período diurno e noturno.

QUADRO 6- ESTRUTURA CURRICULAR E SERIAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA DIURNO 1989

Disciplinas	Créditos
1° ano	
Estatística aplicada à Educação	06
Orientação para Estudo e Trabalho Científico	04
Psicologia da Educação – Desenvolvimento	08
Filosofia da Educação	08
História da Educação	04
Sociologia Geral	04
Educação na Economia Brasileira	03
Saúde e Higiene no Desenvolvimento do Escolar	03
Educação e Mudança Social	03
Antropologia Educacional	03
Estudo dos Problemas Brasileiros[16]	04
Práticas Esportivas	04
2° ano	
Psicologia da Educação – Aprendizagem	05
Filosofia da Educação – Educação Brasileira	04
História da Educação Brasileira	04
Sociologia da Educação	04
Estrutura e Funcionamento do ensino de 1° e 2° graus	06
Pesquisa em Educação	06
Didática	06
Teorias de Ensino e Aprendizagem	06
Psicossociologia Escolar	06
Educação Comparada	04

[16] No total não estão computados os números de créditos e carga horária correspondentes as duas disciplinas de Legislação específica.

CONTINUAÇÃO DO **QUADRO 6-**
ESTRUTURA CURRICULAR E SERIAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA
DIURNO 1989

Disciplinas	Créditos
3º ano	
Currículos e Programas	04
Metodologia do Ensino de 1° grau – Alfabetização	06
Metodologia do Ensino de 1° grau– Comunicação e Expressão	06
Metodologia do Ensino de 1° grau – Estudos Sociais	06
Fundamentos Metodológicos para o Ensino das Disciplinas das Séri Iniciais da escola de 1° grau	06
Avaliação do Ensino e da Aprendizagem	06
Prática de ensino de 1° grau (Estágio)	06
4º ano	
Metodologia do Ensino das Matérias Pedagógicas do 2° grau	08
Metodologia do Ensino de 1° grau – Matemática	06
Metodologia do Ensino de 1° grau – Ciências	06
Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação de Currículo para as séri iniciais do ensino fundamental.	06
Elaboração e Execução de Projetos	06
Prática de Ensino na Escola de 1° grau (Estágio)	04
Prática de ensino na Escola de 2° grau (Estágio)	06

FONTE: Processo de Instalação do Curso de Pedagogia, 1988.

QUADRO 7- ESTRUTURA CURRICULAR E SERIAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA – NOTURNO 1989

Disciplinas	Créditos
1° ano	
Orientação para Estudo e Trabalho Científico	04
Psicologia da Educação – Desenvolvimento	08
Filosofia da Educação	08
História da Educação	04
Sociologia Geral	04
Saúde e Higiene no Desenvolvimento do Escolar	03
Educação e Mudança Social	03
Antropologia Educacional	03
Práticas Esportivas	04
2° ano	
Estatística aplicada à Educação	06
Educação na Economia Brasileira	03
Psicologia da Educação – Aprendizagem	05
Filosofia da Educação – Educação Brasileira	04
História da Educação Brasileira	04
Sociologia da Educação	04
Psicossociologia Escolar	06
Educação Comparada	04
Problemas da Educação Brasileira	04
3° ano	
Didática	06
Estrutura e Funcionamento do ensino de 1° e 2° graus	06
Currículos e Programas	04
Teorias de Ensino e Aprendizagem	06
Fundamentos Metodológicos para o Ensino das Disciplinas das Séries Iniciais da escola de 1° grau	06
Pesquisa em Educação	06

CONTINUAÇÃO **DO QUADRO 7**
ESTRUTURA CURRICULAR E SERIAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA
NOTURNO 1989

Disciplinas	Créditos
4° ano	
Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação de Currículo para o 1° grau	06
Metodologia do Ensino das Matérias Pedagógicas do 2° grau	04
Metodologia do Ensino de 1° grau – Alfabetização	06
Metodologia do Ensino de 1° grau – Comunicação e Expressão	06
Metodologia do Ensino de 1° grau – Estudos Sociais	06
Prática de Ensino de 1° grau (Estágio)	06
Prática de Ensino de 2° grau (Estágio)	03
5° ano	
Avaliação do Ensino e da Aprendizagem	06
Metodologia do Ensino das Matérias Pedagógicas do 2° grau	08
Metodologia do Ensino de 1° grau – Matemática	06
Metodologia do Ensino de 1° grau – Ciências	06
Elaboração e Execução de Projetos	06
Prática de Ensino na Escola de 1° grau (Estágio)	04
Prática de ensino na Escola de 2° grau (Estágio)	06

FONTE: Processo de Instalação do Curso de Pedagogia, p. 518.

Percebe-se no Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da FCT-Unesp, em 1989 preocupações com a articulação entre a teoria e a prática, o contato do futuro profissional com a realidade, ou melhor, com o contexto educacional que atuaria, além de enfatizar o papel da Universidade como espaço para realimentar a reflexão, através de um trabalho de qualidade que envolva o ensino, a pesquisa e a extensão.

Isso justifica-se, principalmente, devido ao movimento dos educadores brasileiros sobre os cursos de formação de professores. Como afirma BRZENZINSKI (1996, p. 83-84)



> A partir de 1980, engajados em discussões, debates, estudos e pesquisas sobre a reformulação dos cursos que formam professores, com todas as dificuldades, pressões e incertezas, os educadores passam a escrever a sua história. Essa história se constitui e se constrói na ação e no movimento, pelo diálogo e pelo conflito das relações entre esses atores sociais movidos, contraditoriamente, pela objetividade e pela subjetividade do homem como sujeito político e social.

Enfim, mediante análise do Projeto de Reinstalação, percebe-se alguns indícios quanto a preocupação na direção da formação do professor como intelectual crítico reflexivo.

1.2 PROPOSTAS DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FCT - UNESP[17].

As discussões sobre o processo de reestruturação curricular do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) da UNESP, Campus de Presidente Prudente, iniciaram-se em 1991, impulsionadas por reivindicações dos alunos e a necessidade de encaminhamento de uma avaliação do curso, que em 1992 formaria sua primeira turma. A reflexão do percurso das propostas de reestruturação curricular fundamentou-se no "Processo de Reestruturação Curricular do Curso de Pedagogia e Criação das Habilitações".

Elaborou-se uma comissão para coordenar as discussões, a qual recebeu a denominação de "Curriculinte". Em outubro de 1991, a "Curriculinte" decidiu postergar para 1992 os trabalhos de reestruturação curricular, organizando um cronograma de trabalho. No período de 1992 a 1993 desenvolveram algumas atividades de avaliação como:

- discussões e problematizações dos princípios e problemas que o Curso apresentava, através de seminários abertos,

---

[17] "Processo de Reestruturação Curricular do Curso de Graduação em Pedagogia", guichê nº 02689/93, processo nº 00569/1993 e consta de quatro volumes.

- elaboração do anteprojeto para discussão em plenários de professores e alunos para encaminhamento da proposta de reestruturação curricular aos órgãos competentes, para apreciação e julgamento.

De acordo com o Processo, todos esses momentos foram sendo registrados, sintetizados e divulgados em Boletins Informativos, os quais embasaram as discussões em reuniões e sessões plenárias, bem como contribuíram para o envolvimento do maior número possível de alunos e professores, tentando garantir maior clareza e coerência nos debates. Percebe-se que o debate, a reflexão e, principalmente, a perspectiva da coletividade prevalecem nessa primeira proposta de reestruturação.

A avaliação desenvolvida com os alunos no período de 10 a 14 de agosto de 1992 tinha como objetivo "diagnosticar problemas e necessidades do curso e subsidiar os trabalhos de reestruturação curricular[18]" . O resultado da avaliação apresentou um conjunto de sugestões a respeito da estrutura curricular e direcionou as etapas seguintes do trabalho da "Curriculinte".

2.469

Os aspectos apontados pelos alunos na avaliação foram:

- *perfil do educador percebido através da vivência do curso*: Os alunos, de acordo com os dados consultados no Processo, afirmaram que o curso possibilitava a compreensão da função social do educador; o comprometimento com a transformação social, capaz de refletir sobre problemas sociais e educacionais e questionador das relações sociais, uma sólida formação teórico-científica, enfim um ensino qualificado como crítico;

- *expectativas em relação ao curso*: Os alunos apontaram a necessidade de uma maior preocupação com projetos de intervenção diferenciados e com a fundamentação dos conteúdos específicos, ministrados nas quatro primeiras séries do 1° grau;

---

[18] Processo de Reestruturação Curricular do Curso de Graduação em Pedagogia, 1993, p. 10.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

- *aspectos didáticos - pedagógicos*: Os alunos colocaram como problemas a dicotomia entre a teoria e prática, a ausência de projetos de intervenção na realidade, a falta de integração entre as disciplinas e a sobrecarga de leituras.

Os professores, também, participaram dessa avaliação, cujos aspectos recorrentes apontados na avaliação de alunos e professores foram:

> a) a dicotomia entre teoria e prática: a teoria aparece como "distante" da realidade; por outro lado a separação, na grade curricular, entre núcleo comum e parte diversificada.
> b) falta de integração das áreas entre si e dentro de cada uma delas: necessidade de trabalho coletivo, sistemático e permanente entre os professores[19].

A proposta de reestruturação curricular foi resultado de meses de discussões, estudos e pesquisas, que envolveram alunos e professores. Priorizou-se, portanto, o coletivo. A proposta de reestruturação articulava-se nas questões advindas dos problemas revelados nas avaliações efetuadas ao longo da implantação do currículo vigente, que eram de duas ordens:

> - necessidade de introdução das habilitações (Administração Escolar, Supervisão Escolar e Pré- Escola[20]) sem desfigurar a identidade do curso que prioriza a formação de professores;
> - inadequação da grade curricular sob vários aspectos revelados nas avaliações tais como: pulverização da grade com número excessivo de disciplinas, desequilíbrio de carga horária entre as disciplinas, ausência de pré-requisitos, rol de disciplinas optativas muito restritas, falta de articulação entre disciplinas, pouca flexibilidade da grade curricular e dificultando a articulação com novas habilitações[21] .

A primeira proposta de reestruturação curricular objetivava a formação do professor nas duas habilitações previstas no projeto original e propunha a habilitação de Administração Escolar, Supervisão Escolar e Pré-Escola. Porém, sempre com o caráter de pós-curso, visando à formação do especialista integrada à formação básica do professor. A proposta visava assegurar não separação, no ofício do professor, entre conceber, executar e avaliar projetos

---

[19] Processo de Reestruturação Curricular do Curso de Graduação em Pedagogia, 1993, p. 11.
[20] Relembrando que essa habilitação foi aprovada em 1988, porém não foi instalada.
[21] Processo de Reestruturação Curricular do Curso de Graduação em Pedagogia, 1993, p. 13.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

educacionais/pedagógicos. Essa proposta foi enviada para apreciação dos órgãos competentes em 1993 e sua tramitação consumiu, aproximadamente, dois anos, quando por alguns problemas de ordem legal no currículo em vigência e o currículo proposto, o processo de reformulação curricular retornou à unidade no ano de 1995 para os devidos ajustes. Com o retorno do processo de reformulação curricular, iniciaram-se novas discussões e debates no intuito de melhorar o projeto. No entanto, nesse período a Comissão da Curriculinte sofreu modificações em sua composição. Interessante ressaltar que a comissão da Curriculinte que elaborou a primeira proposta de reestruturação era composta por vários membros, dos quais alguns participaram da elaboração do Projeto de Reinstalação do Curso de Pedagogia, em 1989.

Em 1995, o Conselho de Curso de Pedagogia "ainda sensível aos interesses de ampliação das possibilidades de atuação dos alunos no atual mercado de trabalho e frente ao dispositivo na LDB, a defesa da inclusão de habilitações no corpo do curso foi principalmente pensada como ampliação da formação do aluno: o cerne da formação continuaria a ser a formação de professor, inclusive quanto à carga horária. No entanto, um rol enxuto, porém abrangente e amplo de disciplinas das habilitações específicas que passariam a serem optativas poderia proporcionar uma formação que transcendesse em certos pontos, e enriquecesse em outros, a própria prática docente"[22].

Nesse momento, observa-se uma alteração significativa na proposta de reestruturação curricular. A primeira proposta de reestruturação apresenta as habilitações pós-curso, enfatizando a formação do professor. A partir de 1995, a segunda proposta defende a inclusão de habilitações no corpo do curso, como eram concebidas as habilitações de acordo com o Parecer CNE/CP nº 252/69, da Reforma Universitária.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Segundo BRZEZINSKI (1996, p. 224)

> as tendências para a formação do pedagogo, esboçadas no período 1983-1992, leva-me a confirmar que há uma diversidade de tendências nas formulações do Curso de Pedagogia efetivadas pelas instituições de ensino superior. Todavia, a docência como base da identidade da formação está sempre presente. Se nos anos 80 ainda havia dívidas em assumir a docência como base da identidade da formação do pedagogo, isso não se cogita nos anos 90.

Desde 1989, a grade curricular em vigor, vislumbrava a possibilidade de a Lei de Diretrizes e Bases da Educação propor a exclusão das habilitações no corpo do curso.

Contudo, a LDB nº 9394/96, aprovada em 20 de dezembro estabelece que

> ...a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de Pós-Graduação, a critério da Instituição de Ensino garantida, nesta formação a base comum nacional (art. 64).

A partir de 1997, após aprovada a LDB n 9394/96, o processo de reestruturação curricular reinicia novas discussões e debates que resultam em duas posturas divergentes quanto a continuação do processo. O Conselho de Curso defendia a reestruturação imediata e o Departamento de Educação era favorável à suspensão por um ano do processo de reestruturação, de modo a aguardar esclarecimentos legais.

O Conselho de Curso defendia a imediata reestruturação curricular, que apenas incluía a Habilitação de Magistério das Séries Iniciais da Escola de 1º grau, a Habilitação das Matérias Pedagógicas da Escola de 2º grau e a criação da Habilitação em Educação Especial, da Habilitação em Administração Escolar e a conversão da Habilitação em Magistério Pré-Escolar pós-curso para Magistério em Educação Infantil, inclusiva no corpo do curso.

A posição do Conselho levava em consideração alguns pontos:

---

[22] Processo de Reestruturação Curricular do Curso de Graduação em Pedagogia, 1993, p. 879.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

- o grande descontentamento dos alunos pela inexistência de habilitações, o que dificultava a inserção no mercado de trabalho, tendo em vista a exigência de habilitações, exigidas pela legislação na época. O fato impediu muitos alunos de assumirem a direção de escolas e outros foram impedidos de participarem de concursos em entidades públicas e privadas. Além da existência no município de uma faculdade particular que oferecia as habilitações constantes da legislação, estimulando a transferência de alunos ou, a realização de curso complementar pelos alunos já formados;

- a viabilidade econômica, visto que a atual proposta de Reformulação Curricular representava, mesmo com a inclusão de habilitações adicionais no corpo do Curso, uma redução no número de horas/professor. Assim, tendia a apresentar uma redução de carga contratual, especialmente do Departamento de Educação. No entanto, "não há significativa redução da carga horária real em disciplinas que compões o currículo atual, uma vez que a quinta aula da tarde ou da noite, que não costuma existir por falta de transporte adequado para os alunos, deixará de existir. Assim há uma economia de 20% de horas contratuais de professores, sem equivalente perda de horas professor em sala. Com essa economia de horas contratuais, foi possível manter a mesma atenção à docência no ensino fundamental e médio e ainda implantar três turmas de habilitações adicionais, com redução global de carga horária"[23]. Desse modo, seria necessário apenas solicitação de dois docentes adicionais para as habilitações propostas, devido a especificidade do conhecimento envolvido nas disciplinas propostas;

- a responsabilidade em propor a Reformulação Curricular era do Conselho de Curso de Pedagogia, conforme prevê a Resolução Unesp – 20 de 02/04/92 em seu inciso VI e a

[23] Processo de Reestruturação Curricular do Curso de Graduação em Pedagogia, 1993, p. 889

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Congregação deliberar sobre a proposta de Reformulação Curricular. Sendo assim, o Conselho de Curso não se subordinava ao Departamento de Educação, mas sim à Congregação;

- a Habilitação do Magistério das Matérias Pedagógicas do 2° grau envolvia a docência das disciplinas de Filosofia da Educação, História da Educação, Psicologia da Educação, Sociologia Geral e da Educação. Conseqüentemente, os alunos do Curso de Pedagogia eram impedidos de lecionar algumas disciplinas das matérias pedagógicas, como Didática e Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1° e 2° graus, no curso de magistério.

O Departamento de Educação, também, acreditava na necessidade de reestruturação do curso, cujo estudo iniciou-se em 1991. No entanto, mudanças no ensino brasileiro tornaram difícil a realização da reestruturação imediata. Em decorrência, encaminhou em junho de 1998, ao Conselho de Curso a proposta de suspensão por um ano do processo de reformulação curricular e discussão, nesse período, de todas as propostas existentes no Campus e fora dele, considerando as reformas no ensino brasileiro provocadas pela nova Lei de Diretrizes e Base da Educação (Lei 9394/96) e o Plano Nacional de Educação. Essa proposta foi elaborada no sentido de garantir oferecimento de um curso de qualidade, de relevância e que assegurasse a formação de um profissional compatível com as novas demandas políticas, educacionais, sociais e legais. Essa posição do Departamento fundamentou-se:

- a Lei 9394/96, a qual determinou uma série de mudanças no ensino brasileiro, muitas delas relacionadas à formação do professor, sendo necessário promover debates e discussões no sentido de definir os objetivos e perfil do curso de Pedagogia, em relação às licenciaturas;

- no Plano Nacional de Educação que fixou metas e estabeleceu diretrizes para a educação, como por exemplo:

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

> Organizar, dentro de um ano, em todos os sistemas de ensino, programas de formação em serviço que assegurem a todos os docentes a possibilidade de adquirirem a qualificação mínima exigida pela LDB;
> -Promover, dentro do prazo máximo de dois anos, a completa revisão dos cursos de licenciatura e de habilitação para o magistério em nível médio;
> - Estabelecer, dentro de um ano, diretrizes para a formação, em nível superior, de professores para a creche, a pré-escola e as quatro séries do ensino fundamental[24].

- na consideração de que a reforma de um currículo representa um processo externo e demorado, e, após realizado, é preciso esperar por cinco anos para que outra reforma possa se realizar, por isso a proposta de suspensão;

- na pertinência de poder discutir por mais um ano, segundo o Departamento para implementar um processo mais democrático de reforma curricular, além de esclarecer de forma mais ampla possível as diferentes perspectivas antes de escolher uma direção para o curso, ampliando a discussão com as demais universidades públicas paulistas representadas pela USP, UNICAMP e UFSCAR.

O Conselho de Curso propôs uma assembléia no dia 25 de junho de 1998 reunindo alunos e professores para tentar decidir de modo democrático o rumo da Reformulação Curricular. A proposta do Departamento de Educação de suspensão por um ano das deliberações curriculares teve apenas 27,08% dos votos, contra 68,92% favoráveis à imediata reestruturação curricular. Houve 4% de abstenções;

Em agosto de 1999, essa posição ambígua sobre o Processo de Reestruturação Curricular do Curso de Pedagogia foi discutida no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE)- Unesp, cuja comissão recomendou:

> - que se proceda à reestruturação do Curso de Pedagogia, aspiração compartilhada pelo Conselho de Curso, Departamento de Educação, Direção da Unidade e corpo discente, com ampla participação dos docentes do Departamento de Educação, na qualidade de aliados do Conselho de Curso, buscando um equilíbrio entre as aspirações da comunidade

[24] Processo de Reestruturação Curricular do Curso de Graduação em Pedagogia, 1993, p. 886.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

> acadêmica e estas duas instâncias administrativas, visando principalmente a boa formação dos alunos do curso, razão e objetivo de qualquer reforma curricular;
> - que essa reestruturação seja encaminhada pelo Conselho de Curso após manifestação do Conselho Departamental, Comissão de Ensino e demais departamentos envolvidos, tendo como referência o prazo máximo para que tal proposta seja aprovada e implantada no ano de 2001, impreterivelmente.
> - que no processo de reestruturação, Conselho de Curso e Departamento de Educação cheguem a um consenso quanto às habilitações, levando em consideração a legislação, as aspirações da clientela e as atuais tendências para o curso de Pedagogia;
> - que a reestruturação a ser implementada não signifique contratação de docentes em ampliação, dado os impedimentos atuais orçamentários da Unesp;
> - que a reestruturação contemple as linhas de pesquisa do Departamento de Educação por esse ser responsável pela maioria do conteúdo abordado no curso;
> - que a Unesp promova, fóruns conjuntos com os conselhos de curso das quatro unidades (Araraquara, Presidente Prudente, Rio Claro e Marília) visando traçar normas e diretrizes comuns para os cursos de Pedagogia, liderando discussões acerca dos Institutos Superiores de Educação cuja autorização já foi aprovada pelo MEC e,
> - que os conselhos de curso de Pedagogia sejam incentivados e apoiados a promover também esses fóruns de discussões em suas unidades dados pertencerem a uma mesma Universidade e por isso, necessitarem uma certa harmonização, respeitadas as peculiaridades de cada uma e a demanda da comunidade.

O Conselho de Curso solicitou, através do ofício de 07 de outubro de 1999, ao Departamento de Educação o empenho conjunto para aprovação do Processo de Reestruturação Curricular, para o ano letivo de 2000. Considerando alguns aspectos, como:

- o Curso de Pedagogia continua com forte propósito de implementar a Reestruturação Curricular aprovada, que considerando a crise financeira da Unesp, propõe a implementação da parte central do projeto. O projeto de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia apresentava quatro partes:

1ª parte central - Projeto de Reestruturação da Habilitação do Magistério das Matérias Pedagógicas do 2° grau e Habilitação do Magistério das Séries Iniciais da Escola de 1° grau;



2ª parte - Projeto de Reestruturação da Habilitação do Magistério Pré –Escolar pós Curso, para a Habilitação magistério em Educação Infantil inclusa no corpo do curso;

3ª parte - Projeto de Criação da Habilitação em Administração Escolar;

4ª parte - Projeto de criação da habilitação em Educação Especial – área de deficientes mentais;

- a implementação da proposta de Reestruturação Curricular aprovada em 1998, continua sendo de grande interesse por parte da imensa maioria dos alunos;

- as discussões e debates sobre a Reformulação Curricular não serão eliminados com a aprovação final da Proposta de Reestruturação Curricular;

- a oportunidade de aprovar a Proposta de Reestruturação Curricular evitando sérios problemas que se vêm agravando há alguns anos, principalmente com relação aos alunos, como aqueles mencionados anteriormente;

- a adequação do compromisso ético, em relação às deliberações tomadas em assembléia do Curso de Pedagogia, da qual o Departamento de Educação participou.

O Departamento de Educação encaminhou resposta à solicitação do Conselho de Curso em 13 de outubro de 1999, esclarecendo alguns pontos:

- que o processo de Reestruturação Curricular do Curso retornou à unidade para ser reexaminado e não como processo aprovado. As recomendações do CEPE- Unesp indicam um prazo até 2001 para a aprovação da proposta de Reestruturação Curricular;

- a atual proposta sugere modificações no Projeto Curricular aprovado em assembléia de 25 de junho de 1998;

- a atual proposta solicita urgência na aprovação da parte central do projeto de Reformulação Curricular para resolver problemas urgentes: a adaptação de carga horária das Práticas de ensino do Curso de Pedagogia às exigências da nova LDB e da regularização dos

estágios. No entanto, o Departamento de Educação afirmou que tais problemas não podem ser motivos para uma implementação curricular sem discussão.

Em razão dessas exigências, o Departamento de Educação manifestou sua não concordância com a implantação imediata da parte central do atual Projeto de Reestruturação Curricular. Os professores do Departamento e do Curso de Pedagogia solicitaram a discussão de todas as propostas apresentadas e das que pudessem surgir, durante o primeiro semestre de 2000, com implantação de novo currículo em 2001.

A partir de 2001, o cenário para os Cursos de Licenciaturas, inclusive o Curso de Pedagogia, encontrava-se inseguro e instável, devido à elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Professores em nível superior. Portanto, até final de 2002 o Curso de Pedagogia não havia efetivado nenhuma dessas propostas de Reestruturação Curricular, permanecendo, desse modo, sob orientação do Projeto Político Pedagógico de 1989, período da reinstalação do Curso de Pedagogia.

1.3- PROPOSTA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FCT- UNESP NO PERÍODO DE 1994 A 1998

O período de 1994 a 1998 correspondeu a momentos de intensos debates e discussões a respeito do Curso de Pedagogia da FCT- Unesp, devido ao processo de reestruturação curricular que acompanhou todo o período. A promulgação da nova LDB nº 9394/96 desencadeou inúmeros questionamentos e incertezas a respeito dos cursos de formação de professores. Este fato acarretou novos debates no processo de reflexão sobre o Curso de Pedagogia da FCT- Unesp. Desenhava-se, nesse período, um cenário incerto e complexo quanto aos cursos de formação de professores. Apesar das propostas de reestruturação,

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

iniciadas em 1992, até 1998, algumas pequenas alterações se concretizaram no sentido de melhor alcançar as propostas iniciais, mantendo-se o eixo fundamental do Curso. Por essa razão, o Curso de Pedagogia da FCT-Unesp no período de 1994 a 1998 fundamentava-se no Projeto Político Pedagógico, elaborado no processo de reinstalação, em 1989, que oferecia duas habilitações: para o Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e para o Magistério das Matérias Pedagógicas para o Curso Normal em Nível Médio. Continuava priorizando a formação do professor, contemplando a dimensão do pedagogo generalista e do pedagogo professor. A preocupação com um currículo que assegurasse a aproximação da realidade brasileira com o sistema educacional, a intensificação da relação teoria e prática fundamentada na constante atitude reflexão-ação, presentes no projeto original, mantinham-se pelo menos em nível de projeto no período de 1994 a 1998.

Mantiveram-se os mesmos objetivos do curso, o perfil do futuro profissional e a mesma estrutura curricular contemplando as duas Habilitações oferecidas. Em conseqüência, a alteração da grade curricular foi mínima.



QUADRO 8 - ESTRUTURA CURRICULAR E SERIAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA DIURNO 1994 A 1998

Disciplinas	**Créditos**
1º ano	
Antropologia Educacional	03
Educação e Mudança Social	03
Educação na Economia Brasileira	03
Estatística aplicada à Educação	06
Filosofia da Educação	08
História da Educação	04
Orientação para Estudo e Trabalho Científico	04
Psicologia da Educação – Desenvolvimento	08
Saúde e Higiene no Desenvolvimento do Escolar	03
Sociologia Geral	04
2º ano	
Didática	06
Educação Comparada	04
Estrutura e Funcionamento do ensino de 1º e 2º graus	06
Filosofia da Educação – Educação Brasileira	04
História da Educação Brasileira	04
Pesquisa em Educação	06
Psicologia da Educação – Aprendizagem	05
Psicossociologia Escolar	06
Sociologia da Educação	04
Teorias de Ensino e Aprendizagem	06

CONTINUAÇÃO DO **QUADRO 8** - ESTRUTURA CURRICULAR E SERIAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA – DIURNO 1994 A 1998

Disciplinas	**Créditos**
3º ano	
Avaliação do Ensino e da Aprendizagem	06
Currículos e Programas	04
Fundamentos Metodológicos para o Ensino das Disciplinas das Séries Iniciais da escola de 1° grau	06
Metodologia do Ensino de 1° grau – Alfabetização	06
Metodologia do Ensino de 1° grau – Estudos Sociais	06
Metodologia do Ensino de 1° grau– Comunicação e Expressão	06
Prática de Ensino de 1° grau (Estágio)	06
4º ano	
Elaboração e Execução de Projetos	06
Metodologia do Ensino das Matérias Pedagógicas do 2° grau	08
Metodologia do Ensino de 1° grau – Ciências	06
Metodologia do Ensino de 1° grau – Matemática	06
Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação de Currículo para as Séries iniciais do Ensino Fundamental.	06
Prática de Ensino na Escola de 1° grau (Estágio)	04
Prática de Ensino na Escola de 2° grau (Estágio)	06

FONTE: Seção de Graduação do Curso de Pedagogia -2002



QUADRO 9- ESTRUTURA CURRICULAR E SERIAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA – NOTURNO 1994 A 1998

Disciplinas	**Créditos**
1º ano	
Antropologia Educacional	03
Educação e Mudança Social	03
Filosofia da Educação	08
História da Educação	04
Orientação para Estudo e Trabalho Científico	04
Práticas Esportivas	04
Psicologia da Educação – Desenvolvimento	08
Saúde e Higiene no Desenvolvimento do Escolar	03
Sociologia Geral	04
2º ano	
Educação Comparada	04
Educação na Economia Brasileira	03
Estatística aplicada à Educação	06
Filosofia da Educação – Educação Brasileira	04
História da Educação Brasileira	04
Psicologia da Educação – Aprendizagem	05
Psicossociologia Escolar	06
Sociologia da Educação	04

CONTINUAÇÃO DO **QUADRO 9**- ESTRUTURA CURRICULAR E SERIAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA – NOTURNO 1994 A 1998

Disciplinas	**Créditos**
3° ano	
Currículos e Programas	04
Didática	06
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1° e 2° graus	06
Fundamentos Metodológicos para o Ensino das Disciplinas das Séries Iniciais da escola de 1° grau	06
Pesquisa em Educação	06
Teorias de Ensino e Aprendizagem	06
4° ano	
Metodologia do Ensino de 1° grau – Comunicação e Expressão	06
Metodologia do Ensino de 1° grau – Alfabetização	06
Metodologia do Ensino de 1° grau – Estudos Sociais	06
Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação de Currículo para o 1° grau	06
Prática de Ensino de 1° grau (Estágio)	06
5° ano	
Avaliação do Ensino e da Aprendizagem	06
Elaboração e Execução de Projetos	06
Metodologia do Ensino das Matérias Pedagógicas do 2° grau	08
Metodologia do Ensino de 1° grau – Ciências	06
Metodologia do Ensino de 1° grau – Matemática	06
Prática de Ensino na Escola de 1° grau (Estágio)	04
Prática de Ensino na Escola de 2° grau (Estágio)	06

FONTE: Seção de Graduação do Curso de Pedagogia -2002



Comparando a grade curricular do período noturno de 1989 à de 1994 percebe-se uma alteração referente à eliminação da disciplina de "Estudos dos Problemas Brasileiros", que não consta no período de 1994 a 1998. No projeto original, embora a disciplina tinha herança do período pós 64, no Curso de Pedagogia seu objetivo era contribuir para que o futuro professor se capacitasse para uma atuação consciente, crítica e efetiva no desempenho de seu papel profissional na realidade da escola pública brasileira, cujo conteúdo consistia:

> Estudo e reflexão dos problemas de Educação Brasileira hoje e tentativa de superação de algumas das questões nacionais:
> - Democracia e qualidade do ensino
> - Escola pública x Escola privada
> - Escola, Cidadania e Trabalho
> - Política de Financiamento em Educação[25].

A eliminação da disciplina pode significar uma perda de espaço para a formação do professor como intelectual crítico reflexivo. No entanto, seu conteúdo poderia ser desenvolvido por outra disciplina, uma vez que trata de assuntos importantes para compreensão do espaço da escola pública.

As disciplinas optativas, também, não sofreram alterações. As mesmas optativas oferecidas em 1989 (Quadros 3 e 4, p.93) constavam da grade de 1994. Quanto ao número restrito de disciplinas optativas, em 1996, a coordenação do curso entendendo que o professor habilitado para as disciplinas de 2° grau (HEM) estava formando professores para as séries iniciais do 1° grau e para educação infantil, também estes deveriam dominar os conteúdos referentes ao ensino de 1° grau. O Conselho de Curso considerou necessária a inclusão de outras disciplinas pertinentes a essa formação: "Arte e Recreação na Escola", "Distúrbios da Aprendizagem", "Educação Popular e Projetos das Atividades para as Séries Iniciais do 1° grau" no rol de disciplinas optativas da Habilitação para o Magistério das Disciplinas

[25] Processo de Reestruturação Curricular do Curso de Graduação em Pedagogia, 1993, p. 48.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Pedagógicas da Escola de 2° grau. Dessa forma a partir de 1997, as disciplinas optativas apresentavam o seguinte quadro.

QUADRO 10- REORGANIZAÇÃO DAS DISCIPLINAS

HABILITAÇÃO 2° GRAU	**HABILITAÇÃO 1° GRAU**
Arte e Recreação na Escola	Arte e Recreação na Escola
Distúrbios da aprendizagem	Distúrbios da aprendizagem
Educação Popular	Educação Popular
Projetos das atividades para as séries Iniciais do 1° grau	Projetos das Atividades para as Séries Iniciais do 1° grau
Literatura Infantil	
Educação de Adultos	
Psicodrama Pedagógico	
Informática e Educação	

FONTE: Processo de Reestruturação do Curso de Graduação em Pedagogia – 1997

Ao freqüentar a disciplina Metodologia do Ensino das Matérias Pedagógicas do 2° grau e Prática de Ensino da Escola de 2° grau no 5° ano, a pesquisadora desejava desenvolver o estágio junto à disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino, porém sua solicitação foi negada na Seção da Graduação, devido à restrita carga horária da disciplina na grade curricular. A carga horária da disciplina no Curso de Pedagogia não possibilitava a atuação docente na disciplina de "Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1°" referente à Habilitação do Magistério das Matérias Pedagógicas da Escola de 2° grau. Dessa forma, a disciplina optativa de "Tópicos Especiais de Estrutura e Funcionamento do 1° grau" foi oferecido para completar a carga horária exigida, corrigindo uma falha existente na grade curricular do Curso.

Os objetivos traçados no Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia no período de 1994 a 1998 não sofreram alterações significativas. No entanto, em 2000 ocorreram mudanças no que concerne à nomenclatura das disciplinas da grade curricular do Curso de Pedagogia da FCT- Unesp devido as alterações propostas pela LDB n ° 9394/96. O

artigo 21 estabelece a composição dos níveis escolares de forma agora diferente, em relação à legislação anterior (Lei nº 5692/61).

> A educação escolar, compõe-se de:
> I-Educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;
> II-Educação superior.

O Ensino Fundamental substitui o antigo 1º grau, o Ensino Médio corresponde ao 2º grau e a Educação Superior o 3º grau.

O quadro abaixo apresenta a alteração da nomenclatura das disciplinas.

QUADRO 11- ALTERAÇÃO NA NOMENCLATURA DAS DISCIPLINAS

Disciplinas	Alteração
Estrutura e Funcionamento do ensino de 1° e 2° Graus	Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio
Metodologia do Ensino de 1° grau – Alfabetização	Metodologia do Ensino das séries iniciais do Ensino Fundamental – Alfabetização
Metodologia do Ensino de 1° grau – Comunicação Expressão	Metodologia do Ensino das séries iniciais do Ensino Fundamental – Comunicação e Expressão
Metodologia do Ensino de 1° grau – Estudos Sociais	Metodologia do Ensino das séries iniciais do Ensino Fundamental – Estudos Sociais
Fundamentos Metodológicos para o Ensino das Disciplinas das Séries Iniciais da Escola de 1° grau	Fundamentos Metodológicos para o Ensino das Disciplinas das Séries Iniciais da Escola Fundamental
Pratica de ensino de 1° grau (Estágio)	Prática de Ensino das Séries Iniciais da Escola Fundamental
Metodologia do Ensino das Matérias Pedagógicas do 2° grau	Metodologia do Ensino das Matérias Pedagógicas do Curso Normal
Metodologia do Ensino de 1° grau – Matemática	Metodologia do Ensino das séries iniciais do Ensino Fundamental – Matemática
Metodologia do Ensino de 1° grau – Ciências	Metodologia do Ensino das séries iniciais do Ensino Fundamental – Ciências
Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação de Currículo para as séries iniciais de 1° grau	Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação de Currículo para as séries iniciais do Ensino Fundamental.
Prática de Ensino na Escola de 1° grau (Estágio)	Prática de Ensino das séries iniciais do Ensino Fundamental
Prática de Ensino na Escola de 2° grau (Estágio)	Prática de Ensino na Escola Normal

FONTE: Processo de Reestruturação Curricular do Curso de Graduação em Pedagogia – 1997

As habilitações oferecidas pelo curso passaram a serem denominadas:

- Habilitação para o Magistério de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental,

- Habilitação para o Magistério do Ensino Médio - Curso Normal.

Vale registrar que as modificações de nomenclatura proposta pela LDB 9394/96 efetivaram-se em 2000, na espera da reestruturação curricular do Curso de Pedagogia da

FCT-Unesp. Em suma, apenas alterou-se a nomenclatura de algumas disciplinas. Encerrando esse item apresentamos a avaliação do Curso de Pedagogia, desenvolvida pelo Conselho de Curso em 1997. Avaliação que representou a preocupação em assegurar a participação dos alunos num período de densas discussões sobre o Processo de Reestruturação Curricular. Os dados da avaliação (anexo 5), mostram a opinião dos alunos em relação ao Curso de Pedagogia em 1997.

O Curso foi caracterizado como extenso, teórico, sem um trabalho interdisciplinar, composto por professores sem didática e despreocupados com a qualidade do curso, além de não formar professores para lecionar nas séries iniciais do ensino fundamental e sim, com enfoque à formação do pesquisador.

A maior qualidade do Curso segundo os alunos referia-se ao embasamento teórico que oferecia., através de boas bibliografias e também, a preocupação com a formação de profissionais críticos, inovadores, conscientes de seu papel social.

Quanto aos problemas do curso, os alunos apontaram: poucas habilitações, período noturno extenso, ausência de proposta de qualidade no estágio, falta de contratação professores habilitados e qualificados, descaso da reitoria com transporte para eventos acadêmicos, ausência do laboratório de informática, ausência de reflexão dos textos,

Diante dessas considerações os alunos apresentaram como ações para melhorar o curso várias sugestões, destacamos abaixo as que mais foram citadas: ampliar as habilitações, suprir as constantes faltas de professores, através de novas contratações; reelaborar o currículo do curso, articular o elo da teoria e da prática, elaborar projetos de atendimento à comunidade e implementar um trabalho interdisciplinar.



2- CURSO DE PEDAGOGIA DA FCT-UNESP DE 1994 A 1998: REFLEXÃO CRÍTICA DA PESQUISADORA

> ... a memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo "atual" das representações. Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, "desloca" estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência (BOSSI, 1994, p. 46-7).

Lembrar-se do passado no presente possibilita-nos o prazer de contribuir para a construção do futuro. A lembrança de um fato antigo, não nos vem com a mesma imagem, "porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas idéias, nossos juízos de realidade e de valor" (BOSSI, 1994, p.55).

Nesse sentido, busca-se analisar o Curso de Pedagogia mediante o olhar reflexivo da pesquisadora, utilizando também duas entrevistas desenvolvidas. A análise fundamenta-se em verificar qual a contribuição do Curso de Pedagogia da FCT – Unesp para a formação do professor como intelectual crítico reflexivo.

Para responder a esta indagação, apresentamos inicialmente, o significado e importância da Unesp como única instituição pública da Região de Presidente Prudente. Posteriormente, abordamos o relato seguido da análise crítica da pesquisadora sobre os cinco anos em que foi aluna do Curso de Pedagogia Noturno da FCT-Unesp no período de 1994 a 1998. O ponto de partida para a análise fundamenta-se na contribuição de PIMENTA (1999), sobre os saberes da docência. O registro de outros espaços universitários essenciais na formação do professor como intelectual crítico reflexivo fecham a análise.

2.1 FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA- UNESP: SINÔNIMO DE COMPROMISSO COM A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

A Faculdade de Ciências e Tecnologia-Unesp de Presidente Prudente é a única Universidade Pública no Oeste do Estado de São Paulo. Em virtude de 45 anos de trabalho árduo e sério defendendo uma educação de qualidade a todos, a FCT-Unesp conquistou o respeito e reconhecimento geral da região.

A FCT-Unesp representa um espaço privilegiado do desenvolvimento:

- do **ensino** público, gratuito e de qualidade na formação de profissionais competentes;

- da **pesquisa** científica, que estimula a formação de pesquisadores que muito contribuem para o desenvolvimento de nosso país e para a compreensão de questões que nos afligem no presente, cuja característica principal é a preocupação com o aspecto educacional e com a ação direta na comunidade;

- da **extensão**, que significa a prestação de serviços à comunidade, estreitando e ampliando a relação Universidade e Sociedade, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida da população.

O ensino, a pesquisa e a extensão representam o papel da Universidade, além de fundamentar o trabalho da FCT-Unesp, tornando-a sinônimo de compromisso com a qualidade da educação. Enfim, um excelente espaço para a formação do professor como intelectual crítico reflexivo.

Segundo GOMES (1998, p. 49), a FCT-Unesp, junto, às unidades universitárias de Marília e Assis

> ...representa a presença do ensino superior público na região oeste de São Paulo, com perfil essencialmente voltado para a formação de professores para o ensino de 1º e 2º graus. Há que se observar, que após enfrentar vários problemas, inclusive a ameaça de extinção, a Faculdade de Ciências e

> Tecnologia sobreviveu, através da resistência de seus professores, no período de 1986 a 1998, especialmente a partir da recriação do Departamento de Educação, quando conseguiu, pelo menos em parte resgatar a sua constituição original de agência formadora de professores (...) a unidade renasceu das cinzas e exerce preponderante influência na região, tendo em vista a proliferação do ensino superior privado em várias cidades próximas a Presidente Prudente.

No entanto, a quantidade insuficiente de vagas, numa região densamente povoada representa um sério problema. Nos dois últimos anos, houve um acréscimo de 5 (cinco) novos cursos, o que significa 175 (cento e setenta e cinco) novas vagas para o ensino superior público, e 38% de aumento real. Nesse sentido a FCT- Unesp, Campus de Presidente Prudente oferece atualmente 12 (doze) cursos, num total de 635 (seiscentos e trinta e cinco) vagas para a população.

Diante dessas considerações, ser aluna da FCT-Unesp tornou-se o sonho da pesquisadora, desde que morava em Euclides da Cunha Paulista (anexo1), distante aproximadamente 200 (duzentos) quilômetros de Presidente Prudente. A FCT-Unesp representava a possibilidade de uma formação docente de qualidade, de uma compreensão crítica da sociedade e do papel social da escola e do professor. Representava um espaço para aprender a ser professor crítico reflexivo, o que se tornou possível devido à

> ...importância da Universidade pública e gratuita na democratização do ensino, possibilitando que alunos carentes ingressem, se mantenham nos seus estudos e concluam seus cursos de alto nível. Isto é possível através do imposto pago pelo povo que volta para o povo, em forma do maior benefício que um governo pode oferecer à sua população: a EDUCAÇÃO, no sentido pleno da palavra (MENEGUETTE JÚNIOR, 1999, p. 12).

Para a pesquisadora, ser formada na Unesp significa assumir um compromisso com a educação de qualidade a todos, contribuir para a transformação da sociedade, mediante a formação de alunos que se tornarão cidadãos críticos e reflexivos, sujeitos históricos, conscientes de seu papel social. Os sujeitos entrevistados reafirmaram a importância da Unesp como instituição de status.



> "...estar na Unesp, fazendo Pedagogia tinha um peso. O grupo de relações dizia: Você está na Unesp, que legal. As pessoas me olhavam diferente..." (Sujeito A)
> A Unesp significava um status, afinal é "uma universidade pública, num estado carro chefe do país que é o estado de São Paulo, então é uma universidade de peso. Almejamos entrar nessa universidade né" (Sujeito B).

2.2 PONTO DE PARTIDA DA ANÁLISE: SABERES DOCENTES

O ponto de partida da análise sobre a contribuição do Curso de Pedagogia da FCT-Unesp para a formação do professor como intelectual crítico reflexivo terá como parâmetro os saberes docentes: saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos (PIMENTA, 1999). Saberes que contribuem na formação do professor como intelectual crítico reflexivo.

A **experiência** acumulada na vida, refletida e analisada mediante o confronto com as teorias e as práticas próprias e de outros, constroem gradativamente, o jeito de ser de cada professor. A experiência como aluno que freqüentou a escola, e aquela que produz em seu cotidiano docente num processo de reflexão coletiva (colegas de trabalho, textos e falas de outros educadores) sobre sua própria prática deve ser valorizadas nos cursos de formação inicial. Os saberes da experiência estavam presentes no Curso de Pedagogia?

O domínio do **conhecimento** específico da área em que atuará é imprescindível para propiciar aos alunos a compreensão de conhecimentos, desenvolver habilidades para analisá-los, confrontá-los, contextualizá-los, revê-los, operá-los, enfim reconstruí-los com sabedoria. O Curso de Pedagogia propiciou aos futuros professores o domínio dos saberes do conhecimento? Quais saberes do conhecimento o curso propiciou?

Os saberes **pedagógicos** representam o processo de ensino, o saber lidar com situações da prática social, com necessidades do real. A aquisição dos saberes pedagógicos concretizam-se a partir da experiência dos formandos e da reflexão sobre a prática que se

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

fundamenta na teoria. A vivência e a reflexão dos contextos escolares favorecem a compreensão da escola como espaço de formação dos alunos e professores, ou melhor, espaço de conhecimento, no qual aprender e ensinar ocorram simultaneamente. Como o Curso de Pedagogia desenvolveu atividades referentes aos saberes pedagógicos?

A reflexão sobre o Curso de Pedagogia fundamenta-se na análise de três questões:

Os saberes da experiência estavam presentes no Curso de Pedagogia?

O Curso de Pedagogia propiciou aos futuros professores o domínio dos saberes do conhecimento?

Como o Curso de Pedagogia desenvolveu atividades referentes aos saberes pedagógicos?

Para subsidiar a reflexão crítica dessas questões analisa-se, inicialmente, o período de cinco anos que a pesquisadora foi aluna do Curso de Pedagogia Noturno da FCT-Unesp de 1994 a 1998.

CINCO ANOS DO CURSO DE PEDAGOGIA NOTURNO DA FCT- UNESP: OLHAR DA PESQUISADORA

O Curso de Pedagogia Noturno da FCT- Unesp desenvolvia-se em cinco anos, como apresenta o Quadro 9 (p.113).

O primeiro ano trabalhava as disciplinas Antropologia Educacional, Educação e Mudança Social, Filosofia da Educação, História da Educação, Orientação para Estudo e Trabalho Científico, Práticas Esportivas, Psicologia da Educação – Desenvolvimento, Saúde e Higiene no Desenvolvimento do Escolar e Sociologia Geral, cuja discussão teórica pouco se relacionava ao trabalho docente, ou melhor, ao ser professor. O discurso acadêmico representava uma grande dificuldade para a compreensão do conteúdo abordado. As

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

disciplinas não apresentavam uma relação, eram como "gavetas separadas". A cada aula, abria-se uma e fechava-se outra. A enorme gama de leituras desenvolvidas em cada disciplina não facilitava a compreensão ou esclarecimento das demais disciplinas. Os conteúdos pouco se relacionavam à realidade da escola e ao trabalho docente. A disciplina de "Psicologia da Educação - Desenvolvimento" tinha como objetivos

> 1-compreender a Psicologia da Educação como uma área de investigação de problemas educacionais num enfoque psicológico e de produção de conhecimentos científicos a ser aplicado na prática educativa;
> 2- adquirir princípios básicos de processo de desenvolvimento, tendo em vista a sua utilização pelo professor-pedagogo no seu planejamento e atuação na sala de aula;
> 3-desenvolver habilidade para observar e identificar no comportamento do escolar características do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, que orientem a sua futura prática educativa;
> 4- formar uma atitude questionadora face aos problemas de desenvolvimento, que oriente sua postura de professor e sua adoção de método de trabalho em atendimento às necessidade da clientela escolar, segundo suas condições sócio-culturais (Ementa,1994).

Fundamentada nesses objetivos, representou a única disciplina que proporcionou um elo da teoria com o contexto escolar ao propor um trabalho pesquisa envolvendo a observação, a descrição e a análise das fases do desenvolvimento infantil. As demais, também possuíam, objetivos relacionados ao ser professor ou a realidade escolar. No entanto, restringiam-se a discussões teóricas e genéricas.

As disciplinas do segundo ano eram: Educação Comparada, Educação na Economia Brasileira, Estatística aplicada à Educação, Filosofia da Educação – Educação Brasileira, História da Educação Brasileira, Psicologia da Educação – Aprendizagem, Psicossociologia Escolar e Sociologia da Educação. Desenvolveu-se uma gama enorme de leituras, que semelhante ao primeiro ano, pouco contribuíam para aprofundar as discussões sobre a compreensão do ser professor e da realidade da escola pública, mas fundamentavam um

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

embasamento teórico de qualidade. A disciplina "Psicossociologia Escolar", por exemplo, tinha como objetivos

> A- Apresentar os fundamentos básicos de psicossociologia aplicáveis a educação, traduzindo-os através do conhecimento dos componentes psicossociais presentes nas situações escolares;
> B- A partir dos fundamentos psicossociológicos, apresenta as diversas tendências teóricas que buscam analisar os conteúdos psicossociais das relações aluno-aluno e professor-aluno no âmbito escolar, levando o aluno a dominar criticamente os conteúdos dos analisados;
> C- Apresentar o caráter institucional do qual se reveste a educação, buscando fornecer aos alunos elementos críticos que situem a escola enquanto um lugar privilegiado-embora apresentando aspectos psicológicos e sociológicos contraditórios, que permeiam todas as relações institucionais, para a apreensão, entendimento e transformação social da realidade (Ementa, 1995).

Para a pesquisadora, a disciplina proporcionou-lhe um crescimento pessoal em sua formação. Discutir os preconceitos, os valores, as intenções educacionais permitiu-lhe uma reflexão sobre seus próprios valores e conceitos que estavam arraigados desde a infância, emergindo um amadurecimento pessoal e inevitavelmente profissional.

A Universidade constituía-se num espaço de idéias, de reflexão e debates teóricos e a escola o espaço da ação, do real e da prática. Existia um imenso abismo que distanciava uma da outra. A partir do segundo ano, a pesquisadora iniciou um processo de exploração da universidade. Buscava outros espaços que pudessem diminuir aquela distância, os quais contribuíssem de modo mais eficaz com sua formação profissional. Nesse período, foi admitida no Projeto Núcleo de Ensino da FCT-Unesp[26].

O terceiro ano constituía-se de seis disciplinas: Currículos e Programas, Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1° e 2° graus, Fundamentos Metodológicos para o Ensino das Disciplinas das Séries Iniciais da Escola de 1° grau, Pesquisa em Educação e Teorias de Ensino e Aprendizagem. No fundo, representavam o início das discussões sobre a

realidade da escola pública, ou sobre conteúdos que seriam trabalhados na escola, além do significado de ser professor. O conteúdo das disciplinas abordava teorias e idéias de uma escola ideal, dos sonhos. Uma escola que ensinava a todos igualmente, cujo professor deveria ser competente, consciente de seu papel na escola e na sociedade, capaz de alcançar sucesso em seu trabalho. A discussão sobre como viabilizar o sucesso do ensino na escola ausentava-se, visto que os conceitos trabalhados representavam uma grande distância da realidade escolar. A disciplina de "Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio[27]" destaca-se na análise da pesquisadora por diversos fatores:

- o início da disciplina foi marcado pela discussão da seguinte afirmação: "A escola pública nunca esteve tão boa". Afirmação que gerou uma reflexão enriquecedora quanto ao papel da escola para a classe trabalhadora, que partiu de uma perspectiva crítica reflexiva da história. Proporcionou a compreensão das conquistas educacionais brasileiras e, principalmente, o sonho de tornar a escola cada dia de melhor qualidade. Entendendo-a como espaço de luta e de transformação social. Enfim, compreendendo a afirmação no contexto histórico e alterando para "A escola pública nunca esteve tão boa, porém podemos melhorá-la ainda mais";

- a discussão da ementa da disciplina, que envolveu a apresentação e debate sobre os objetivos, a metodologia, o conteúdo, a avaliação que consistiriam no trabalho do professor ao longo do ano demonstraram-se muito proveitosos, porque a aula expositiva e a organização de seminários ofereciam condições de discussão e debates sobre a realidade da escola pública e o papel do professor fundamentavam o conteúdo da disciplina, tendo como fio condutor a

[26] Projeto Núcleo de Ensino será apresentado com maiores detalhes no item 2.3 PROFESSOR CRÍTICO REFLEXIVO E OUTROS ESPAÇOS UNIVERSITÁRIOS DE FORMAÇÃO.

[27] A pesquisadora freqüentou essa disciplina na turma da geografia, período matutino, por desenvolver projeto de iniciação científica com a professora responsável pela disciplina que não era a mesma que lecionava no período noturno, embora os planos de ensino fossem idênticos.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

legislação brasileira. Portanto, todas as inovações curriculares compunham o conteúdo da disciplina. A organização de seminários caracterizou um momento único do Curso de Pedagogia em que a pesquisadora vivenciou a orientação para seu desenvolvimento. A professora apresentava diversos temas para os seminários. A turma formava grupos e escolhia os temas. Cada grupo recebia um conjunto de textos sobre seu tema. Os alunos liam, discutiam e redigiam um texto básico que inicialmente apresentavam e discutiam com a professora. Durante a orientação, discutiam-se as idéias centrais do seminário, a estrutura do texto básico e a forma de apresentação. Corrigido o texto básico e organizada a apresentação do seminário, o grupo responsabilizava-se em xerocopiá-lo e entregá-lo à sala com uma semana de antecedência. A leitura do texto era obrigatória para participar da aula. Durante o desenvolvimento do seminário professor e alunos da sala faziam comentários e indagações. O professor finalizava o trabalho com as considerações pertinentes. A avaliação do trabalho pelo grupo garantia a oportunidade de reflexão sobre a teoria e produção de novos saberes.

A disciplina "Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1° e 2° grau" tinha como objetivos:

> Considerando a legislação educacional como ponto de referência, a disciplina pretende refletir sobre a problemática da escola de 1° e 2° graus, tendo em vista perspectivas de superação, de reconstrução da escola pública a partir do quadro de educação nacional:
> - oferecer subsídios que auxiliem o aluno a compreender a realidade da escola pública numa perspectiva histórica;
> - analisar criticamente o contexto atual do professor, considerando a escola como espaço de conquista da classe trabalhadora;
> - oportunizar a compreensão da organização legal do ensino de 1° e 2° graus, ressaltando a reflexão dos problemas atuais existentes;
> - analisar o magistério como categoria profissional;
> - discutir alternativas possíveis à reconstrução da escola pública e o papel numa sociedade de conflito. (Ementa, 1996).

Os objetivos e o relato da pesquisadora demonstram a preocupação da disciplina com a discussão do ser professor e da escola pública. O fato de a disciplina estreitar o elo entre a



teoria e a realidade da escola pública, enfocando o professor como sujeito de transformação suscitou na pesquisadora o interesse em aprofundar estudos sobre a disciplina, o qual fez nascer diversos trabalhos de estágio não obrigatório e pesquisas. Nas entrevistas, os sujeitos afirmaram que a disciplina de "Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1° e 2° graus" demonstrava-se superficial e que pouco contribuirá para formação docente, destacando o Projeto Núcleo de Ensino como espaço privilegiado para discussão sobre a formação do professor e a realidade da escola pública.

> Estrutura, também, foi muito superficial, a gente leu alguns textos, né. Para organizar alguns seminários, mas sabe... A gente falava, mas não discutia a questão das leis, o que está por trás das leis. Não sei. Lembro-me dessas discussões no Núcleo, na sala não. Essa discussão da escola pública e do ser professor foi mais presente nas discussões que a gente fazia no Núcleo. Não teve essa discussão ampla (Sujeito A).

A diferença entre a descrição dos sujeitos e a da pesquisadora confirma que, infelizmente, mesmo as ementas das disciplinas sendo idênticas, o trabalho desenvolvido em sala de aula toma outro rumo, conforme quem o coordena. A pesquisadora freqüentou a disciplina com outro professor no período da manhã.

A disciplina de "Didática" tinha como objetivos

> -identificar a interdisciplinaridade da abordagem da didática como disciplina científica no quadro geral do conhecimento dos assuntos humanos;
> -identificar fatores ou conjuntos de fatores que intervêm na relação ensino-aprendizagem na escola, compreendendo algumas limitações sócio-políticas do processo;
> - compreender o papel mediador, integrador e diagnosticador do pedagogo;
> - identificar as etapas do processo ensino-aprendizagem;
> - compreender e elaborar várias maneiras de organizar o processo ensino-aprendizagem;
> - iniciar pesquisa científica elaborando uma proposta de trabalho para o ensino e a pesquisa no campo da didática (Ementa, 1996).

No entanto, mesmo com esse objetivo descrito na ementa caracteriza-se no olhar da pesquisadora como a disciplina que menor contribuição ofereceu em sua formação docente. A

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

disciplina deixou um buraco vazio. O professor que lecionava a disciplina faltava muito, suas aulas fundamentavam-se em leituras e trabalhos redigidos individualmente ou em grupos. Trabalhos que, raramente, eram devolvidos. Esses indicadores criaram na pesquisadora a necessidade de buscar compreender o papel da Didática num curso que forma professores, o que atualmente justifica sua atuação como professora de Didática no Curso Normal Superior de Tupi Paulista.

> ...eu peguei Didática para lecionar, para aprender o que é? Didática foi a grande questão pra mim, né. Acho que Didática, talvez ilusão, ia dar conta da questão da formação de professor, sabe. Lembro até aquele trabalho que fizemos no Núcleo de analisar a Didática. Eu queria ser professora de Didática, não sei se vou dar conta de ensinar aquilo que eu esperava em Didática (...) sei que não é legal falar isso, mas quando a gente vai dar uma aula ou um curso, a gente tenta lembrar a disciplina que a gente teve. E Didática eu não tenho nenhuma referência, a gente não teve Didática. O professor era uma pessoa envolvida com o Movimento Sindical, ele faltava muito. Mas nunca nós organizamos pra falar: Professor você está nos prejudicando, a gente falava em boca pequena. Ele faltava muito, ele dava um texto... Foi muito falho, o nosso curso de Didática... A gente não teve (Sujeito A).

> Você acredita que eu não me lembro (...) Teria que ser no meu entender a disciplina mais importante, por que forma professores. Eu acho que teria que ser a disciplina mais importante. Mas eu fui saber o que é Didática e entender o que significado da didática para o meu trabalho, depois que eu terminei a faculdade (Sujeito B).

A pesquisadora ressalta a importância de uma disciplina optativa "Arte e Recreação na Escola", cujo trabalho desenvolvido proporcionou a discussão e a vivência de situações e atividades de movimento e de afetividade. Temas como prazer, afeto, toque, vergonha, timidez, movimento, arte ignorados nas demais disciplinas fundamentavam o trabalho nessa disciplina. A única disciplina que ofereceu aos alunos momentos de discutir o ser professor como pessoa humana, como ser que sente, que chora, que sofre e se alegra.

> Na faculdade eu tive a sorte de no 3º ano ser criada uma disciplina optativa (...) Arte e Recreação(...) o contato com alguns artistas, algumas figuras (...) eu diria a disciplina mais importante do Curso de Pedagogia por conta de ter dado todo um aparato didático (...) contribuído para que (...) nós nos tornássemos pessoas mais tranqüilas, mais pra que ficássemos mais à



> vontade pra que ficássemos com mais descontração com mais prazer (Sujeito B).

As disciplinas do quarto ano envolviam: Metodologia do Ensino de 1° grau – Comunicação e Expressão, Metodologia do Ensino de 1° grau – Alfabetização, Metodologia do Ensino de 1° grau – Estudos Sociais, Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação de Currículo para o 1° grau e Prática de Ensino de 1° grau (Estágio). Fundamentavam-se nas metodologias das séries iniciais do ensino fundamental, quer dizer, nas disciplinas que o futuro professor deveria lecionar, como Língua Portuguesa com destaque para Alfabetização, Geografia e História.

A disciplina de "Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação de Currículos para o Ensino de 1° grau" favoreceu a reflexão sobre a elaboração e seqüenciação dos conteúdos curriculares na escola, fazendo nascer a articulação entre o que ensinar e por que ensinar. Essa identificação motivou o aprofundamento da reflexão sobre o papel da escola para a transformação social. Seus objetivos eram assim discriminados:

> -Identificar as instâncias envolvidas n a formulação do currículo, tanto oficial quanto o que se efetiva em sala de aula;
> - elaborar sínteses pessoais teoricamente consistentes sobre aluno, professor, ensino-aprendizagem e currículo;
> - elaborar propostas curriculares para as séries iniciais do 1° grau, considerando tais instâncias e articulando-as através da reflexão permanente;
> -planejar e ministrar cursos destinados a crianças das séries iniciais, onde as atividades sejam expressão das propostas curriculares elaboradas na disciplina;
> - enfrentar problemas que envolvam em sua solução, além da fundamentação teórica, a observação, imaginação, percepção, relacionamento, espontaniedade e equilíbrio;
> - considerar o currículo como expressão da possibilidade concreta de um dado momento histórico e, neste sentido passível de questionamentos, avaliação e reformulação (Ementa, 1997).

Quanto às Metodologias de Alfabetização, Comunicação e Expressão e Estudos Sociais apresentaram uma proposta de trabalho relacionada à fundamentação teórica. Para a

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

pesquisadora, apenas a presença das teorias que explicavam o significado de cada disciplina foi abordado. No entanto, a reflexão sobre os conteúdos desenvolvidos para as séries iniciais do ensino fundamental em Alfabetização, em Língua Portuguesa e Estudos Sociais não se efetivou nas discussões.

Quais conteúdos correspondiam à disciplina de Língua Portuguesa para 3ª série? Por que constava no conteúdo da 3ª série e não da 4ª série? Como desenvolver esse conteúdo de modo a contribuir na formação do cidadão critico, reflexivo e consciente? Qual o objetivo do conteúdo de Língua Portuguesa?

Questões sem respostas para a formação de professores das séries inicias do ensino fundamental do Curso de Pedagogia da FCT-Unesp no período de 1994 a 1998.

A disciplina de "Prática de Ensino do 1° grau- Estágio Supervisionado" apresentava como objetivos:

> - refletir teoricamente sobre a questão do ensino-aprendizagem das diferentes disciplinas envolvidas no trabalho do professor articuladamente às disciplinas 'Metodologias do Ensino de 1° grau da série;
> - refletir sobre a necessidade de constante busca de coerência entre teoria e prática pedagógica; e
> - elaborar princípios organizativos de um projeto de trabalho para o ensino de 1ª a 4ª série, com as diferentes disciplinas envolvidas" (Ementa, 1997).

Para alcançá-los, o conteúdo apresentado no plano anual da disciplina constava:

> - Tematização e problematização das experiências de observação participante vivenciadas e registradas durante as atividades do Estágio propostas por cada um dos professores das Metodologias de Ensino da série;
> - Discussão da relação entre fundamentos teóricos e prática didático-pedagógica observada/ vivenciada, com base nos conceitos básicos discutidos em cada uma das Metodologias de Ensino da série;
> - Elaboração de princípios organizativos de um projeto de trabalho para o ensino de 1ª a 4ª série, com as diferentes disciplinas envolvidas (Ementa, 1997).

A metodologia proposta para disciplina de Prática referia-se à "preparação das atividades de estágio; observação participante e problematização do trabalho da professora e

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

alunos da classe de 1ª a 4ª série em que se realizou o Estágio; discussão e produção do relatório final de Estágio" (Ementa, 1997).

Os critérios de avaliação apresentavam o "Acompanhamento e discussão das atividades de estágio e análise dos relatórios finais produzidos pelos alunos" (Ementa, 1997). Os critérios relatados na ementa, como acompanhamento, discussões e análises dos estágios restringem-se apenas no papel, visto que não concretizaram-se na realidade vivenciada pela pesquisadora.

A pesquisadora cursou duas disciplinas optativas que tiveram diferentes contribuições em sua formação docente: "Literatura infantil" e "Projetos de atividades para as séries iniciais do ensino fundamental".

"Literatura infantil", cujo objetivo era "dar ao educador uma visão crítica das obras de literatura infantil, bem como de seu papel no desenvolvimento da criança. Desenvolver habilidades para exploração de diferentes alternativas da literatura no escolar e para o incentivo à criatividade literária da criança" (Ementa, 1997). A disciplina propiciou momentos de descoberta da literatura de formação do ser humano e sua importância como possibilidade de conhecer, compreender e intervir no mundo.

Na análise da pesquisadora, a disciplina de "Projetos de Atividades para Séries Iniciais do Ensino de 1° grau" destacou-se como essencial à formação dos professores. A disciplina representou a única experiência docente ao longo do Curso de Pedagogia. Conseguiu relacionar a teoria e a prática. Tinha como objetivo "desenvolver habilidades para detectar problemas e planejar, desenvolver e avaliar atividades que pudessem intervir na ação educativa, como solução satisfatória aos problemas levantados" (Ementa, 1997). A proposta consistia em desenvolver um diagnóstico em uma das séries iniciais do ensino fundamental. Elaborar em sala, sob orientação do professor, um projeto para a respectiva série, que

posteriormente, seria discutido e aplicado na escola pública com os alunos. Após a aplicação, os alunos do Curso de Pedagogia desenvolviam um relato de experiências, seguido por uma avaliação do trabalho com os envolvidos no projeto: professores responsáveis pelas salas e os alunos do curso. A experiência foi enriquecedora. Infelizmente, oportunidades como essa foram raras no curso. Além da orientação para o desenvolvimento do trabalho, a professora da disciplina realizava pontuações e comentários sobre os projetos elaborados, oferecendo subsídios para o crescimento intelectual dos alunos.

> Aquela disciplina de Projetos. Fomos pra escola pública fizemos um diagnóstico, tivemos que fazer um projeto e aplicar esse projeto. Olha só. Nem todo aluno do curso passou por essa disciplina... (Sujeito A)
>
> ...optativa que foi fantástica que era projeto de atividades (...) arrasou Paris. (...) foi fantástico no sentido de poder compreender que fosse possível discutir as várias ciências enquanto elaboração de projetos, porque uma outra questão que é muito complicada é essa fragmentação que a universidade faz, de disciplinas de conteúdos (...) (Sujeito B).

O quinto ano do curso oferecia as disciplinas: "Avaliação do Ensino e da Aprendizagem", "Elaboração e Execução de Projetos", "Metodologia do Ensino das Matérias Pedagógicas do 2° grau", "Metodologia do Ensino de 1° grau – Ciências", "Metodologia do Ensino de 1° grau – Matemática", "Prática de Ensino na Escola de 1° grau (Estágio)" e "Prática de Ensino na Escola de 2° grau (Estágio)". Fundamentava-se na Metodologia das Séries Iniciais do 1° Grau e das Matérias Pedagógicas do 2° grau.

A disciplina de "Avaliação do Ensino e da Aprendizagem" apresentava como objetivos

> - Vislumbrar uma prática docente crítica e construtiva;
> -refletir criticamente acerca do significado da ação avaliativa, explicitando os pressupostos que historicamente têm presidido a sua prática;
> -redimensionar o significado da avaliação para a docência e para a democratização do ensino;
> - propor práticas avaliativas inovadoras, alicerçadas por uma reflexão rigorosa e de conjunto sobre o processo de ensino e de aprendizagem;
> - identificar os fundamentos que norteiam a prática da avaliação, segundo uma visão conservadora ou uma visão transformadora de educação;

> - compreender a avaliação como um mecanismo subsidiário do planejamento e da execução;
> - desvelar as contradições presentes entre o discurso e a prática dos educadores com relação a ação avaliativa;
> - superar a visão dicotômica entre educação e avaliação;
> - dominar um conjunto de conhecimentos teórico-instrumentais que permita dinamizar a avaliação escolar segundo a perspectiva de construção do conhecimento e da autonomia;
> - projetar alternativas para os problemas postos pela atual prática avaliativa do processo de ensino-aprendizagem;
> - analisar diferentes propostas de avaliação, apresentando elaboração crítica e reflexiva pessoal (Ementa, 1998).

Dessa forma, a disciplina proporcionou aos alunos um repensar sobre o conceito de avaliação, levando-os a refletir sobre sua importância no replanejamento das atividades ensino aprendizagem. Contribuiu, também, enriquecendo o questionamento sobre a concepção da avaliação que o Curso de Pedagogia aplicou às atividades docentes e ampliando os critérios para uma avaliação crítica sobre o curso.

As Metodologias de Matemática e Ciências apresentavam conteúdos referentes ao trabalho com as séries iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, de acordo com a pesquisadora, através do enfoque apenas teórico, com propostas de trabalho e atividades desarticuladas do contexto.

A "Prática de Ensino na Escola de 2° grau- Estágio", estabelecia como objetivos:

> -conhecer melhor a escola pública;
> - buscar elementos que informem e subsidiem a futura prática pedagógica dos alunos da Pedagogia;
> - observar as práticas pedagógicas e refletir sobre as mesmas;
> -estabelecer conexões entre a teoria e a prática no processo ensino-aprendizagem nas áreas de Ciências e Matemática (Ementa, 1998).

O conteúdo programático da disciplina consistia em:

> - Planejamento e preparação das atividades de estágio (roteiros, observação, regência, supervisão e relatório);
> - Reflexão a partir dos elementos teóricos estabelecidos no curso de Metodologia, incluindo a bibliografia utilizada no mesmo;
> - Acompanhamento da elaboração do relatório individual, dos alunos (Ementa, 1998).

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Com o intuito de alcançar os objetivos traçados, a disciplina propunha como metodologia a "discussão em grupo; análise de textos e exposições dos alunos" (Ementa, 1998). Os critérios de avaliação baseavam-se em "sínteses e comentários relativos ao processo de observação e o relatório final" (Ementa, 1998). Atividades que, raramente, se concretizavam. A disciplina não proporcionava momentos de discussão ou mesmo exposições dos alunos sobre o estágio, que resultassem numa análise crítica da observação. A avaliação restringia-se à redação do relatório final.

Para a pesquisadora, as disciplinas de Metodologias do Ensino das Matérias Pedagógicas e a Prática de Ensino referentes à Habilitação do Magistério das Matérias Pedagógicas da Escola de 2º grau foram insignificantes para sua formação profissional. Na turma do quinto ano, havia cerca de sete alunos que participavam do Projeto Núcleo de Ensino, cujo objeto de discussão e análise consistia no curso de formação de professores em nível de 2º grau. Portanto, para esse grupo restrito, a formação profissional efetivou-se com qualidade em virtude, exclusivamente, da participação dos mesmos nesse projeto.

Também, nesse ano, a pesquisadora, cursou a disciplina optativa "Tópicos Especiais de Estrutura e Funcionamento de Ensino do 1º e 2º graus" oferecida para complementar à carga horária do curso, mencionado anteriormente, cujos objetivos constavam

> Considerando a possibilidade das licenciaturas em Pedagogia lecionar a disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau, essa proposta de curso pretende refletir sobre o papel da disciplina dentro de um curso de formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental. Para isso pretende:
> - analisar o significado político da disciplina no contexto atual;
> - analisar propostas curriculares da Secretaria do Estado de Educação;
> - analisar planos de ensino utilizados pelo professores da rede pública de ensino;
> - analisar material didático de apoio usado pelos docentes;
> - construir uma proposta de ação docente. (Ementa, 1998).



Disciplina que, fundamentalmente, alicerçou reflexões e debates sobre o significado do ser professor e do seu papel transformador e crítico diante da sociedade e da escola. As discussões resgataram a origem e evolução da disciplina "Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1° e 2° grau", ressaltando a perspectiva reflexiva crítica diante da história da educação brasileira, da legislação educacional, da realidade da escola pública e da formação do professor como profissional. A disciplina propôs a elaboração de um plano de ensino da disciplina de "Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1° grau" para o Curso Normal. Experiência enriquecedora, porém que acentuou a fragilidade da formação dos alunos que freqüentaram a disciplina. A dificuldade em selecionar e organizar os conteúdos, traçar objetivos, escolher a metodologia adequada ou mesmo a desorientação quanto aos critérios de avaliação, mostraram a precariedade de conhecimentos na elaboração de um plano, o qual envolve o trabalho diário de todo professor das séries iniciais do ensino fundamental. No entanto, os alunos não dominavam conhecimentos básicos sobre a elaboração do mesmo. Em conseqüência a disciplina retomou esses conhecimentos (conteúdos da disciplina de Didática), os quais possibilitaram a elaboração e discussão dos planos de ensino apresentados na disciplina.

OS SABERES DA EXPERIÊNCIA ESTAVAM PRESENTES NO CURSO DE PEDAGOGIA?

Conhecer os alunos e seus projetos de vida, perceber que cada sujeito possui uma história única, observar que o professor, também, é ser humano eram aspectos "tidos" como essenciais para o trabalho docente. No entanto, não foram priorizados no trabalho com os alunos, futuros professores no Curso de Pedagogia da FCT-Unesp.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

As experiências vivenciadas no espaço universitário mostravam que para muitos professores o discurso e a ação eram distintos. Observava-se no discurso docente o destaque de alguns sintagmas como:

- ênfase na coletividade e no trabalho interdisciplinar;
- priorização da reflexão, da criticidade, da discussão e do debate;
- valorização do conhecimento do aluno, como parte de partida;
- compreensão da avaliação como estratégia para replanejamento.

Contudo, para a pesquisadora, poucos momentos no Curso de Pedagogia, propiciaram vivenciar esses aspectos, os quais eram apontados pelo curso como essenciais ao trabalho docente, porém não viabilizados no espaço universitário. Como explicar essa defasagem entre o discurso e a prática docente?

Confirmando a desvalorização dos saberes da experiência no Curso de Pedagogia, a pesquisadora apresenta a idéia da produção escrita dos alunos. Os alunos chegam à Universidade com dificuldades de se expressarem por escrito e oralmente, em virtude de sua história na escola pública. Entretanto, a Universidade percebe e ignora esse fato, ou percebe e age para alterar o fato? Os seminários e as produções textuais, raramente, são orientados pelos professores universitários. Por quê? Os alunos deveriam entrar na Universidade dominando tais conhecimentos? Ao iniciar um trabalho com alunos julga-se fundamental diagnosticar a sala, saber quais conhecimentos o aluno possui e então determinar o ponto de partida e de chegada para o conteúdo da disciplina. Isso ocorre na Universidade?

Nesse sentido, segundo a pesquisadora, a avaliação desenvolvida no curso representava um instrumento de estímulo da produção escrita e de replanejamento. No qual o professor deveria corrigir, devolver ao aluno, elaborar comentários que contribuíssem para o amadurecimento da produção escrita do mesmo, além de apontar a necessidade de retomar ou

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

não algum conteúdo. Na realidade, a devolução da avaliação (trabalhos, textos, seminários, relatórios e provas) raramente ocorria. Demoravam a serem corrigidos, dificilmente eram comentados em sala de aula, ou retornavam aos alunos com comentários por escrito, ou mesmo a possibilidade de serem reelaborados. Em algumas disciplinas, apenas ao término das aulas os alunos recebiam os trabalhos, em outras, concluíam a disciplina sem saber se haviam sido aprovados ou retidos. Para a pesquisadora, a falta da correção das avaliações com os alunos impediam o amadurecimento e a autonomia na escrita. O exercício da escrita-reescrita, ou seja, escrever e refletir sobre a escrita com a possibilidade de reescrever significa a preocupação com a formação do professor como intelectual crítico reflexivo. No entanto, a ênfase era a reprodução de falas de autores. A voz dos alunos silenciava-se nas discussões e nas avaliações. A análise da pesquisadora reforça-se na voz dos entrevistados

> ...você só escreve o que os autores pensam, segundo fulano. De acordo com beltrano. Através de sicrano (...) Aí você copia (Sujeito B).
>
> Às vezes eu entro em crise (...) não tenho capacidade de síntese, de escrever alguma coisa. Você lê, você entendeu aquilo que o autor falou, mas você acaba escrevendo o que ele falou. Você reproduz o que ele falou (...) Se o curso tivesse nos oferecido a oportunidade da escrita, do retorno, acho que isso não aconteceria (Sujeito A).

Segundo a pesquisadora, os saberes da experiência eram desvalorizados no Curso de Pedagogia, além da distância entre o discurso e a prática docente.

O CURSO DE PEDAGOGIA PROPICIOU AOS FUTUROS PROFESSORES O DOMÍNIO DOS SABERES DO CONHECIMENTO?

O Curso de Pedagogia habilita o professor para atuar nas séries iniciais do ensino Fundamental e nas Matérias Pedagógicas do Magistério no Curso Normal, em nível médio. Como o estudo enfoca a formação para as séries iniciais, esse será o parâmetro de análise. Julgamos fundamental ao professor uma sólida formação teórica e prática que permita a

unesp

apropriação do processo de trabalho pedagógico, propiciando condições de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional. Os saberes do conhecimento envolvem nessa discussão dois aspectos: o primeiro visa compreender o papel do professor e da escola como colaboradores na formação de sujeitos capazes de uma atitude crítica, reflexiva e transformadora da sociedade. O segundo enfoca os conhecimentos específicos da área de atuação do futuro professor. Formação, compreendida, como polivalente, que habilita o professor a lecionar as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes e Educação Física.

Quanto as discussões sobre o papel do professor e da escola, os anos iniciais do Curso de Pedagogia pouco as ampliou. Na sala de aula, os textos trabalhados abordavam conteúdos fragmentados, que não asseguravam uma formação crítica reflexiva. Leituras sobre a formação docente e o papel da escola ocorriam de modo escasso. O sujeito A concorda com a análise da pesquisadora.

> Uma coisa que me incomodava era fazer um curso de formação de professores e você não lê pessoas falando da formação de professores. Leituras que fui realizar fora da sala, nos grupos de pesquisa. Na sala de aula a gente não leu, Nóvoa, Pimenta, Fusari e outros (...) A gente sempre analisando a escola que queremos, a escola que temos (...) mas como viabilizar essa escola. Esse era o grande ponto. O espaço de reflexão pra isso não tinha muito. Talvez seja uma falha do curso (Sujeito A).

O curso apresentava um bom suporte teórico referente aos fundamentos da educação, mas pouca discussão sobre a viabilização dessas idéias na prática. A teoria, infelizmente, não era compreendida como nutriente da prática, mas como algo isolado. O sujeito A comentou que o tema indisciplina, algo tão presente na realidade das escolas, não foi discutido no Curso de Pedagogia.

> ... No CEFAM a minha questão era a questão da indisciplina. Eu achava que precisa entender a indisciplina. No curso de Pedagogia também esperei ter essa resposta, não sei se o curso deveria me dar. Não discutimos esse tema em nenhuma disciplina. Quer dizer acabei levando pro mestrado esse tema.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

> Vou até voltar e pesquisar que concepção o curso dá pro professor lidar com a indisciplina em sala de aula. Questões como indisciplina, violência não são discutidos na formação, e são questões que pulsam o tempo todo na sala de aula (Sujeito A).

Ao longo do Curso, essas discussões ocorreram em algumas disciplinas, especialmente em "Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio" e estiveram presentes no Projeto Núcleo de Ensino.

Quanto aos conhecimentos específicos da área de atuação docente, a análise envolve as Metodologias[28] responsáveis pela Habilitação do Magistério para as séries iniciais. A carga horária das disciplinas de cada uma das Metodologias correspondiam a 90 h/aulas divididas em aulas práticas e teóricas.

A ausência da articulação da teoria e prática compromete um trabalho docente competente e de qualidade. Para o sujeito A, assumir uma sala de aula foi angustiante visto que o curso trabalhava os conceitos, mas não sua viabilização. O curso apontava que

> ... a escola pública tá assim, as práticas são assim (...) Vocês deveriam agir assim. A gente até concordava. Entendeu, mas quando a gente chegava lá (...) Como fazer pra que todos aprendam? Embora eu entendesse que minha função como professor era ensinar todos os alunos. Como fazer isso? Isso gerava até uma angústia dentro do meu peito (Sujeito A).

As discussões desenvolvidas em sala eram desvinculadas da realidade. Também não se discutiam os conteúdos respectivos de cada disciplina. As Metodologias não possibilitavam aos futuros professores a compreensão das respectivas disciplinas. O sujeito A, comentou que foi reprovado na disciplina de "Metodologia do Ensino de 1° grau: Alfabetização" e afirmou que mesmo cursando durante dois anos a disciplina não se sentia preparado para alfabetizar.

> Por exemplo, eu fiquei em DP na disciplina de Metodologia de Alfabetização. Mas até que ponto essa DP realmente serviu pra que eu... Acrescentasse... Melhorasse a compreensão sobre alfabetização (...) O que posso dizer pra você, que hoje eu sou alfabetizadora, a partir do momento

[28] Metodologia do Ensino de 1° grau: Comunicação e Expressão, Alfabetização, Estudos Sociais, Matemática e Ciências.



> que me propus a pegar uma classe de alfabetização por que eu quero aprender a alfabetizar. A metodologia não me deu parâmetro para alfabetizar (Sujeito A).

Outro ponto interessante para retomar refere-se à ausëncia das Metodologias de Arte e Educação Física cuja responsabilidade recai sobre o professor polivalente. Os professores formados na Unesp não estão habilitados para desenvolverem um trabalho de qualidade nas disciplinas de Arte e Educação Física, devido ao retardamento da reestruturação curricular.

> ... Eu ia pra quadra com as crianças. A gente tinhas técnicas, àquelas brincadeiras (...) A gente pegava de livros de colegas brincadeiras só, que saber o que tava desenvolvendo não. Você sabia que conseqüência você ia causar no aluno? Não (...) Até hoje eu tenho muita dificuldade de trabalhar com artes (...) Artes eu deixo um pouco a desejar. Entende. Até pelo tipo assim... Eu queria fazer um trabalho até resgatar toda essa história da arte, mas ainda eu não me sinto segura pra fazer isso... (Sujeito A)
>
> Infelizmente a arte é desvalorizada no país (...) é algo sempre deixado pra segundo, pra terceiro plano (...) coisa que a gente como meio que pejorativo (Sujeito B).

Os saberes do conhecimento foram trabalhados no curso, entretanto desenvolvidos de modo teórico sem articulação com a realidade da escola pública, e apresentando uma desafagem quanto aos conhecimentos da disciplina de Educação Física e Arte.

COMO O CURSO DE PEDAGOGIA DESENVOLVEU ATIVIDADES REFERENTES AOS SABERES PEDAGÓGICOS?

Os saberes pedagógicos constituíam a possibilidade de vivenciar na Universidade e/ou no contexto escolar situações que favorecessem a construção do ser professor. Na Universidade, havia o predomínio de aulas expositivas e alguns momentos de seminários. Segundo a pesquisadora, as aulas, geralmente, seguiam por comentários dos professores sobre os textos utilizados em sala. A finalidade seria a discussão e o debate, mas as aulas tornavam-se monólogos. Em alguns momentos, ocorriam pequenas participações com comentários de

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

dois ou três alunos. Poucos alunos liam os textos propostos para as aulas, alguns por não terem dinheiro para xerografar, outros por falta de tempo em virtude do trabalho.

> A sala de aula deveria ser um espaço de discussão. Aliás, uma das minhas decepções é com relação a isso. Na Unesp as discussões não ocorriam, elas eram unilaterais, mesmo. Não eram discussões, eram monólogos. Eram aulas expositivas. Professor falava, o aluno ouvia, entendendo ou não (...) Era uma coisa sempre unilateral. Que vai totalmente contra a proposta da Universidade que é de formar o professor crítico e reflexivo. Professor que dê abertura ao aluno de se colocar, que dê abertura para que o aluno traga o seu conhecimento, que é adquirido fora do espaço escolar. Então quer dizer a gente vai percebendo ao longo do curso que existia muitas contradições, muitas questões que de certa forma foram construtivas, porque nos permitem hoje fazer essa análise. (sujeito B).

Além das aulas expositivas, outra metodologia muito utilizada eram os seminários, que consistiam na exposição das idéias dos autores por parte dos alunos. No entanto, para a elaboração dos seminários, de acordo com a pesquisadora, os alunos não recebiam orientações, o que os deixava inseguros e amedrontados.

> ... os seminários, por exemplo, que é uma coisa que na Unesp é comum .É uma metodologia extremamente estressante, onde as pessoas ficavam muito nervosas na preparação. Tanto no processo quanto na apresentação (sujeito B).

A organização e preparação dos seminários aconteciam com os colegas de grupo. Os professores colocavam-se à disposição em suas salas, mas raramente os alunos os procuravam, principalmente a turma do noturno que trabalhava o dia inteiro.

> Me lembro dos professores estando dispostos a orientar e esclarecer dúvidas e tal, mas muito poucas vezes a gente procurava isso. E eu acho que até por conta de não querermos que complicasse ainda mais sabe. Por que a gente de certa forma se virava. Eles diziam "Estou na minha sala, de tal a tal hora, agende comigo com antecedência. Mas nunca procurávamos não"(sujeito B).

A pesquisadora vivenciou uma experiência positiva e enriquecedora no terceiro ano do curso sobre a organização de seminários, relacionado à disciplina de Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio, já mencionada.



Ao longo do curso, outras metodologias aconteciam, contudo de modo muito esporádico. Observa-se que as aulas expositivas e os seminários constavam na maioria dos planos de ensino analisados, entretanto outras propostas de metodologia, como: estudos dirigidos, pesquisas bibliográficas, trabalhos práticos, recursos literários e /ou cinematográficos, discussão de textos, elaboração de textos e/ou relatórios, fichamentos, pesquisas históricas, estudos de casos, confecção e análise de materiais didáticos, elaboração de planos de ensino, e outras.

> "O conteúdo será desenvolvido mediante as seguintes estratégias: aulas expositivas, estudos dirigidos, pesquisa bibliográficas, seminários informativos e de integração de estudos, trabalhos práticos, seguidos de discussão em grupo e /ou trabalho monográfico individual" (Ementa, 1996).
>
> "Aulas expositivas sobre itens do conteúdo programático, apresentação de seminários, pelos alunos, a partir de textos indicados, projeção e discussão de filmes; articulação entre teoria e prática de leitura, produção e análise lingüística de textos dos alunos e de outros autores; e articulação com a disciplina 'Prática de ensino na Escola de 1º grau: Estágio" (Ementa, 1997).
>
> "Aulas teóricas (expositivas) e aulas práticas (seminários, debates)" (Ementa, 1998).
>
> "Aulas expositivas, análise de textos/discussões, seminários, trabalhos práticos, confecção e análise de matérias didáticas" (Ementa, 1998).
>
> "Leitura e interpretação de textos; seminários, aulas expositivas e discussões; elaboração de sínteses e relatórios; elaboração de planos de ensino (unidades) (Ementa, 1998)".

Os futuros professores vivenciaram poucas possibilidades de metodologias em sala de aula que pudessem confrontar e enriquecer sua formação docente. Como afirma SEVERINO (2002, p. 10)

> A pedagogia dos cursos de formação docente tem se marcado por uma forte tendência à exposição, à transmissão de informações, pelo professor, numa simples cadeia de repetições e reproduções. Vale dizer que a postura investigativa não se faz presente ao longo do processo pedagógico de formação.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

A unidade entre a teoria e a prática deveria perpassar todo o curso de formação e não apenas o momento do estágio. No entanto, as observações e reflexões sobre o estágio deveriam representar momentos fundamentais para a construção dos Saberes Pedagógicos, contribuindo para formação do professor como intelectual crítico reflexivo.

> O curso me mostrava um professor que tinha que ser capaz disso, disso e disso. A angústia gerava por quê? Eu não consegui... Aquele professor que eu achava que eu deveria ser. Aquele professor...Eu fazia planejamento... Sabe, aquela coisa que era legal, mas chegava lá, não dava certo (Sujeito A).

> Olha cultura de bar eu acho que foi muito mais importante do que o estágio. Seríssimo isso que eu tô falando, não é brincadeira não. E os próprios professores da Universidade da Unesp são a meu ver... Colocavam a coisa, a questão do estágio de uma forma já problemática eu acho que aquilo poderia ser trabalhado conosco de outra maneira. Porque que eu to dizendo isso, a gente já ia pro estágio com a idéia de que os professores eram resistentes a nossa presença...(Sujeito B)

Na verdade, o Curso de Pedagogia da FCT-Unesp desenvolvia um currículo formal, com disciplinas, conteúdos e objetivos distantes da realidade da escola pública, que não contribuíam na formação do professor como intelectual crítico reflexivo, como afirma PIMENTA (1999, p. 16), um curso que apresenta

> ...um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das aulas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco tem contribuído para gestar uma nova identidade do profissional docente.

O estágio deveria oferecer ao futuro professor recursos para conhecer com profundidade e criticidade as condições políticas, sociais, históricas e culturais do processo educacional concreto em que atuará (Severino, 2002). Conhecer a realidade escolar é fundamental, senão diretamente ao menos através de pesquisas, desenvolvendo nos alunos a idéia da pesquisa, como princípio formativo da docência

> ... ir às escolas e realizar observações, entrevistas, coletar dados sobre determinados temas abordados nos cursos, problematizar, propor e desenvolver projetos nas escolas; conferir os dizeres de autores e da mídia, as representações e os saberes que têm sobre a escola, o ensino, os alunos,



> os professores, nas escolas reais; começar a olhar, ver e analisar as escolas existentes com olhos não mais de alunos, mas de futuros professores, é um terceiro passo que temos realizado na tentativa de colaborar com a construção da identidade dos professores (PIMENTA, 1999, p.28).

A análise da realidade, observada no estágio, deveria provocar discussões e debates à luz da teoria, que fundamentaria a reflexão sobre a prática, com o intuito de alterar ou elaborar outra prática. Contudo, o estágio não correspondeu a essa meta.

> ... deveríamos fazer o elo entre o que observamos e o que lemos, a parte teórica e a prática se uniriam. Quer dizer era algo individual. Você ia lá observava, tentava entender aquele todo lá. Com uma teoria para analisar e escrever seu relatório. E ficava aquilo lá pro professor. O ponto de discussão e reflexão da escola pública era muito pouco (Sujeito A).

> É, até a gente com as leituras que nós temos da escola e da sala de aula. A gente tá vendo que a sala é uma coisa assim ... A gente tem um conhecimento, mas a sala de aula exige que você naquele momento tenha um conhecimento para viabilizar as coisas... Lembra do texto da Selma. O professor precisa ter o conhecimento, a experiência e o saber pedagógico (Sujeito A).

Infelizmente, nos cursos de formação de professores, de acordo com SEVERINO (2002, p. 10)

> Não são suficientemente desenvolvidas, no decorrer da formação do educador, atividades de prática de docência das disciplinas, nem processos experimentais de produção do saber científico nem outras modalidades de práticas intrínsecas a sua profissão. Sua aprendizagem tanto de produtor como de transmissor da cultura formativa, pelas mediações didáticas, fica sacrificada pelo tratamento curricular vigente na maioria desses cursos.

Outro aspecto que se refere aos saberes pedagógicos é a compreensão da dinâmica da organizacional da escola e dentro dela o HTPC. Como se tornar professor sem compreender o papel do HTPC no trabalho pedagógico no interior da unidade escola. No trabalho desenvolvido no Projeto Núcleo de Ensino, na HEM e CEFAM, alguns alunos desconheciam o significado da sigla. Como desenvolver um trabalho coletivo na escola, desconhecendo a existência de um espaço propício às discussões coletivas? A compreensão e utilização muitas



vezes inadequada do HTPC pode ser resultado da ausência de entendimento de sua função no trabalho docente.

2.3 PROFESSOR CRÍTICO REFLEXIVO E OUTROS ESPAÇOS UNIVERSITÁRIOS DE FORMAÇÃO

O espaço da sala de aulas não correspondia às expectativas de formação da pesquisadora, sensação que a incomodava muito. Através do incentivo e influência de alguns professores, a pesquisadora começou a participar da vida acadêmica, conhecer grupos de pesquisas, grupos de estudos, participar de seminários e debates, ler os murais, participar dos Conselhos, etc, ou seja, buscar compreender o significado da construção da identidade do ser professor fora do espaço da sala de aula. Como isso é possível? A discussão do significado do ser professor não deveria estar no interior da sala de aula? Afinal, o objetivo do curso não era formar professor? Por que era necessário buscar essa discussão fora da sala de aula?

> ...não me dava conta de falar sou uma professora formada, sou competente. Estava buscando isso fora da sala de aula. E era prazeroso, era gostoso, tá em contato, tá estudando, tá vendo outras coisas (Sujeito A).

> ...quando eu entrei comentava muito com os amigos o seguinte principalmente com relação ao curso de pedagogia parece que as pessoas vêm à universidade como se fossem ao colegial vêm assistem à aula bonitinho belezinha vão para suas casas dormem e sei lá o que outro dia vêm, quer dizer não havia um contato um na concepção de universidade que eu tinha (Sujeito B).

Observamos que o espaço da universidade proporciona uma variedade de vivências que contribuem para a formação do universitário. No entanto na Unesp da FCT, infelizmente esses espaços ainda são poucos.

> ...eu gostaria de tá tentando colocar outros espaços dentro da Universidade, fora sala de aula. E no caso da Unesp, da FCT de Prudente eram poucos... Como eu disse fui com uma visão né, como eu disse no início e não tinha tudo aquilo que eu pensei. Não me decepcionei por que era tudo novo

> mesmo pra mim. Fui me decepcionando com o passar dos anos que você vai entendendo que não tem nada daquilo e que ainda é dito (Sujeito B).

Mesmo com restritas atividades extraclasse na FCT, destacamos três que foram significativas na formação profissional docente da pesquisadora.

Inicialmente pontuamos o ***espaço da pesquisa*** que se origina com a participação da pesquisadora no Projeto Núcleo de Ensino[29]. Essa oportunidade abriu espaços para o desenvolvimento de estágios não obrigatórios e pesquisas de iniciação científica. O Projeto Núcleo de Ensino, cujo objetivo era propiciar aos licenciados uma formação acadêmica consistente que envolvesse a pesquisa, ensino e extensão unindo Escola Pública e Universidade, mediante um trabalho coletivo (alunos da licenciatura, professores da Universidade, alunos e professores da rede pública do curso de formação inicial de professores das séries iniciais do ensino fundamental em nível médio) funcionava como excelente espaço de formação. A participação no Projeto Núcleo de Ensino incentivou-a a iniciar um Estágio-não-obrigatório que resultou, posteriormente, num projeto de pesquisa de iniciação científica, sobre o perfil do professor da escola básica, no período de 96/97. A pesquisa reforçou a idéia de que a formação de professor representa um dos aspectos fundamentais à qualidade da educação, porém também lhe mostrou como desconhecia a realidade da escola pública e os conteúdos curriculares desenvolvidos em sala de aula,

---

[29] Projeto Núcleo de Ensino da Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP, Campus de Presidente Prudente, foi instalado em 1991 sob a coordenação dos professores Yoshie Ussami Ferrari Leite, Alberto Albuquerque Gomes e Gelson Guibu. O Núcleo compõem-se de professores da Universidade, alunos do Curso de Pedagogia e professores do Curso Normal e/ou CEFAM. Esse projeto se manteve funcionando ativamente, ao longo dos últimos anos, refletindo e intervindo na melhoria da qualidade do ensino público, antes o curso de Habilitação Específica do Magistério (HEM) e depois, o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). O projeto conta com o financiamento da FAPESP, para pagamento de bolsas aos alunos professores do Curso Normal, assegurando dessa forma condições melhores para que os professores possam estar desenvolvendo pesquisa sobre sua prática; como também da FUNDUNESP, para pagamento de bolsas para os alunos do Curso de Licenciatura em Pedagogia, estagiárias do projeto. As reuniões são semanais.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

principalmente o processo de alfabetização. A descoberta impulsionou o segundo projeto de pesquisa de iniciação científica sobre a formação do professor alfabetizador, em 97/98.

A participação no Núcleo e o desenvolvimento das pesquisas de iniciação científica propiciaram inúmeros momentos de reflexões sobre a realidade da escola pública e do papel do professor das séries iniciais do ensino fundamental. Assunto que, constantemente, aprofundava-se por leituras e reflexões coletivas no grupo, além do contato direto com professores e alunos. A possibilidade de perceber a pesquisa como princípio formativo para a construção do professor crítico reflexivo era enriquecedor, além de estimular a participação em diversos eventos científicos. Momentos em que a reflexão, a partilha e a troca de idéias com universitários de diferentes regiões do país ampliavam seus pontos de vista, argumentações quando exercitava o domínio da linguagem acadêmica. Eventos que se constituíram produtivos momentos de formação do professor como intelectual crítico reflexivo para pesquisadora.

Quanto à dimensão da pesquisa, os sujeitos entrevistados, também, destacaram o Projeto Núcleo de Ensino como espaço essencial para discussões e debates sobre a formação de professores. Segundo o sujeito B, enquanto participava do projeto não percebia sua importância, mas hoje avalia que o núcleo era um espaço "pra esclarecer questões que o curso deveria esclarecer", orientar a elaboração e desenvolvimento de pesquisas, vivenciar o exercício da tabulação de dados e realização de entrevistas, enfim eram

> ... encontros assim que eram muitos bem, repetindo, acha que eu estou me repetindo. Encontros sistematizados, organizados, onde cada grupo, ou cada indivíduo tinha tarefas a cumprir pra que o projeto fosse adiante. Mas isso que eu tô falando foi só num momento, né. No todo do projeto eu acho que ele foi importante, mesmo no sentido de trazer pra nós o significado do que seja uma pesquisa. O que novamente vou ser obrigado a dizer que a graduação não contribui, não fez. A graduação não contribui pra idéia da pesquisa (Sujeito B).

O Núcleo representava "o espaço que a gente podia errar, podia dizer não sei (...) o Núcleo foi algo de muito importante, por que me fez aprender a escrever. Me fez aprender a escrever" (sujeito B).

Para o sujeito A, o Núcleo significava espaço de discussão da realidade, de contato com bibliografias atualizadas da formação de professor e do papel da escola.

> ... essas experiências é que davam mais sentido ao curso (...) Eu conseguia ver mais nexo no curso (...) experiência de pesquisa assim mais significativa foi o Núcleo (Sujeito A).

A FCT oferecia um ***espaço político*** de atuação, pois o Conselho de Curso de Pedagogia incentivava o envolvimento e a participação dos alunos nas discussões sobre questões relacionadas ao curso. O Conselho de Curso adequava os horários das reuniões entre o final das aulas do vespertino e início das aulas do noturno, possibilitando a participação do aluno trabalhador. Em 1995, a pesquisadora participou como membro do Centro Acadêmico Paulo Freire (C.A.) do Curso de Pedagogia, que com os alunos de outros cursos constituíam o Diretório Acadêmico da FCT (D.A.). O envolvimento com o C.A. e D.A. resultaram na participação no Conselho de Departamento, Conselho Municipal de Educação de Presidente Prudente, além de compor a comissão de formatura da turma em 1998. Participou, também, do processo de Curriculinte na Reestruturação do Curso de Pedagogia. A experiência como representante ensinou-lhe o valor da luta por uma educação de qualidade, da força do coletivo, da dificuldade em representar um grupo, e, principalmente, da ausência na sala de aula de discussões críticas quanto ao papel do sindicato[30]. Ao longo do curso, segundo a pesquisadora, não houve nenhuma discussão envolvendo a participação dos docentes em

[30] O sindicato entendido como espaço de luta por melhores condições de trabalho docente, mas também, como espaço de formação e desenvolvimento profissional dos professores, segundo Almeida (1999).

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

espaços sindicais na sala de aula, ou mesmo, esclarecimentos sobre a origem, função e evolução dos sindicatos de professores.

> O sindicato, não me lembro de nenhuma discussão nesse tema. Inclusive até essa dimensão da prática do sindicato. É totalmente ausente (...) a nossa formação política parece que não se dá no curso. O curso parece que é fechado nesse aspecto, parece uma ilha. Você fica no curso. Eu não sou filiada a nenhum movimento político, nenhum partido político, né. Ser professor, também não é discutir política? (Sujeito A).

A discussão política e os sindicatos eram assuntos que apareciam no discurso dos professores da universidade, "eles falavam muito de se sindicalizar, mas a Unesp enquanto vivência (...) aqui dentro não via isso" (Sujeito A)

Discussões acerca da "representatividade" e da concepção de colegiado eram intensas, porém restritas a um pequeno grupo. A pesquisadora compreendia por que os alunos não participavam, não demonstravam interesse pelo que ocorria com o curso. Como formar um professor que não discute o coletivo? Que não compreende o significado da representatividade? Como lutar por mudanças e transformações na educação sem perceber que a minha sala de aula é um pequeno espaço inserido numa escola, inserida numa sociedade?

A Universidade é, também, ***espaço cultural***. O gosto da pesquisadora pelas artes visuais iniciou-se com a participação em exposições que aconteciam na biblioteca da FCT. A música popular brasileira, a dança, o teatro, as poesias e os versos emocionavam os universitários em eventos culturais nas praças da FCT, geralmente organizados pelos C.A. e D.A.

> ..em termos cultural de música, filme, poesia, literatura, entendeu foi uma coisa que a Faculdade me possibilitou, por que se a gente for lembrar. Pelo menos a gente o tipo de vida que a gente levou, a gente foi ao cinema? A primeira vez que eu fui ao cinema foi em 1991, eu tinha quatorze anos. Foi um curso de História no CEFAM e eu fui ver aquele filme, Dança com Lobos. Depois eu voltei ao cinema, no curso de Pedagogia, pra vê aquele filme o Advogado do Diabo. Então, essa parte... A música, nossa. Isso a Faculdade acabou me oferecendo. Acho que isso era o que mais me dava prazer em estar na faculdade. Essa dimensão cultural, essa dimensão

> humana vamos dizer, não profissional foi tudo na Unesp. Nossa quer dizer é uma coisa que eu vou carregar pro resto da minha vida (Sujeito A).

A participação em noites de autógrafos de professores, ou mesmo o lançamento em 1995 da Revista do Curso de Pedagogia Nuances[31] constituíram-se momentos únicos. Da mesma forma, o Projeto da Semana da Educação um evento didático - científico de realização anual destinada aos alunos do Curso de Pedagogia e demais pessoas relacionadas à educação. A Semana possui como sistemática o oferecimento de diversas atividades através de oficinas com profissionais especialistas em diversas áreas, além de palestras com renomados profissionais da educação brasileira.

O encontro no bar, segundo o sujeito B, um espaço privilegiado para a aprendizagem e troca de idéias,

> ... no sentido da elaboração, da conversa, da discussão, mas de uma forma espontânea, de uma forma natural, de uma forma em que as pessoas se colocam naturalmente. E acho que tem até... Acho não tem teses sobre isso... Dizendo que o espaço do bar é um espaço privilegiado pra esse tipo de conhecimento, de conversa (Sujeito B).

Portanto, a Universidade além do espaço de formação profissional aos futuros professores, também, proporcionava espaços de cultura e formação como pessoa.

Em síntese, apesar da formação fragmentada e desarticulada oferecida no Curso de Pedagogia da FCT-Unesp, a pesquisadora ressalta que ele contribuiu para sua formação profissional, através do embasamento teórico que as inúmeras leituras propiciaram. Além dos outros espaços universitários de formação que favoreceram a ampliação da dimensão de cultura, política e pesquisa ausentes no espaço de sala de aula.

Entretanto, a formação profissional da pesquisadora e sua identidade docente construíram-se gradativamente, através do confronto entre o embasamento teórico do Curso

---

[31] Revista do Curso de Pedagogia NUANCES: buscava abrir espaços para publicações de artigos de docentes e discentes.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

de Pedagogia, a vivência nos outros espaços de formação universitária e sua experiência profissional. A busca de respostas a desafios enfrentados na prática da realidade de sala de aula, ou no interior da unidade escolar provocou questionamentos e indagações que propiciaram à pesquisadora ampliar, refletir e consolidar seus conhecimentos teóricos. Durante o curso, os "saberes de conhecimentos específicos" de PIMENTA (1999), foram mais ressaltados no seu processo, embora fragmentados. Percebeu-se uma carência de "saberes pedagógicos" tanto em relação à compreensão do espaço da escola pública, como em relação à atividade do docente nas várias áreas do conhecimento específico dentro de uma sala de aula das séries iniciais. Ressaltam-se, também, os saberes da experiência quase sempre ausentes. O Curso de Pedagogia, os espaços universitários e a experiência profissional da pesquisadora construíram sua identidade docente, no rumo de um desenvolvimento profissional que engloba o pessoal, o profissional e o organizacional orientados pelo exercício da reflexão crítica. Esse conjunto alicerçou a postura crítica reflexiva da professora intelectual crítica reflexiva.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> Sim, sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo... Quando fui, quando não fui, tudo isso sou... Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma...
> FERNANDO PESSOA

Redigir este último capítulo provoca uma sensação de término de um ciclo de formação, que traz na essência a origem de um novo ciclo na busca da formação docente como intelectual crítico reflexivo. A imagem da tela "Triplo Auto Retrato", torna-se mais viva neste momento, em virtude de perceber que toda a análise desenvolvida neste estudo resulta, principalmente, da história de vida e de formação da pesquisadora. Os relatos, análises e reflexões expressam um ponto de vista, uma idéia que se construiu a partir da articulação de teorias e experiências pessoais, profissionais e organizacionais vivenciadas. Ou melhor,

> Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo(...)A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha...(BOFF, 1997, p.9).

Portanto, na análise e na reflexão do Curso de Pedagogia, conhecer a história de vida da pesquisadora auxilia a compreender o "chão" de onde se origina seu olhar.

Ela completou sua escolaridade em escola pública. Iniciou sua carreira docente como auxiliar de professor da educação infantil. Ao ingressar no Curso de Pedagogia da FCT-Unesp, convidaram-na para ser professora. Ao término da graduação, assumiu a Coordenação Pedagógica da Educação Infantil à 4ª série do Ensino Fundamental. Ser admitida no Curso de Mestrado possibilitou-lhe outras várias experiências profissionais. Lecionou em 1999, como professora substituta das disciplinas de Metodologia do Ensino das Matérias Pedagógicas do 2º grau e Prática de Ensino na Escola de 2º grau para o 4º e o 5º ano do Curso de Pedagogia FCT - Unesp. Em 2000, também como professora substituta, lecionou Didática no Curso de

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Pedagogia e Matemática da FCT - Unesp. Nesse mesmo ano, lecionou Filosofia, no Curso de Pedagogia, no Centro de Ensino Superior de Formação de Professor, em Porto Primavera, SP (anexo 1). De agosto de 2001 a dezembro de 2002, participou como professora tutora do Programa Especial de Formação de Professores, o PEC - FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA. Atualmente, leciona a disciplina "Didática" e atua como Coordenadora Pedagógica do Curso Normal Superior, no Centro de Ensino Superior de Tupi Paulista -CESTUPI (anexo 1).

A participação como professora tutora do Programa Especial de Formação de Professores, o PEC - FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA e como Coordenadora Pedagógica do Curso Normal Superior proporciona-lhe um outro "chão", como afirma BOFF (1997), para desenvolver a análise numa perspectiva crítica reflexiva sobre o Curso de Pedagogia da FCT-Unesp, no período de 1994 a 1998.

A preocupação em construir-se professora intelectual crítica reflexiva esteve sempre presente em toda a história de vida da pesquisadora. Esse ideal acompanhou-a ao longo de sua formação no Curso de Pedagogia da FCT-Unesp, sendo ampliado, aprofundado e enriquecido com experiências de vida. A necessidade de compreender o presente para gestar um futuro mais digno à educação brasileira tomou forma. Aprendeu que "a incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado. Mas, talvez, não seja mais útil esforçarmo-nos por compreender o passado, se nada soubermos do presente" (BLOCH, apud MORENO, 2001).

Alcançar um ensino de qualidade no futuro envolve a necessidade do diagnóstico e reflexão do presente. Atividade complexa que se complementa com a análise e compreensão do passado. Enfim, alcançar um ensino de qualidade exige a perspectiva da reflexão crítica. Perspectiva que colabora na compreensão das mudanças sociais e políticas, tão necessárias para a transformação da sociedade e da escola. Nessa dimensão, a escola representa um espaço privilegiado para enfrentar o desafio da transformação da sociedade, mediante a

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel e poder na sociedade em que vivem. Na luta de tornar a escola um espaço de construção do conhecimento e formação de sujeitos históricos, críticos e reflexivos, o professor representa o elemento fundamental.

Este alcançará sucesso em seu trabalho docente mediante uma sólida formação teórico-prática, cuja reflexão crítica perpasse toda sua formação profissional, tornando-o um intelectual crítico reflexivo. Afinal, o que desejamos que se efetive nas séries iniciais do ensino fundamental deve ser desenvolvido nos cursos de formação de professores. Se quisermos alunos críticos e reflexivos, os cursos de formação de professores devem formá-los como tais.

Ao contrário, tais cursos, segundo pesquisas, não têm contribuído para o sucesso do trabalho docente, ou seja, não desenvolvem uma formação qualificada que possibilite uma atitude crítica e transformadora diante dos desafios da realidade social.

> Tem sido unânime a insatisfação de gestores, pesquisadores e professores com as formas convencionais de se formar professores em nosso país. Realizados em dois níveis de ensino – Médio e Superior-, os atuais cursos não dão conta de preparar o professor com a qualidade que se exige hoje desse profissional. No nível médio, realiza-se a formação dos professores das quatro séries iniciais do Ensino Fundamental e, em alguns casos, a formação dos professores para a educação infantil. Às vezes esses profissionais são formados no nível superior (nos atualmente chamados cursos de pedagogia). Os professores para as séries seguintes do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio são formados no nível superior, recorrendo ao velho esquema dos cursos de bacharelado e licenciatura (LIBÂNEO, 1999, p. 258-9).

O cenário atual para a formação de professores encontra-se complexo e incerto em razão de dois aspectos. O primeiro refere-se às mudanças sociais, já mencionadas, que provocaram alterações que "requerem dos professores novas exigências de atuação profissional e, em conseqüência, novos saberes pedagógicos, que nem sempre tiveram lugar em sua formação" (LIBÂNEO, 1999, p.259). O segundo envolve questões legais. A nova LDB nº 9394/96, os Pareceres CNE/CP 09/01, 27/01 e 28/01 e as Resoluções CNE/CP 01/02 e 02/02 provocaram

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

alterações no cenário dos cursos de formação de professores. O Curso de Pedagogia de hoje, originou-se do Parecer CFE nº 252/69, tendo como objetivo a formação de técnicos da educação, especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção. Atualmente, inicia-se uma nova discussão sobre a distinção entre o Curso de Pedagogia e o Curso de Formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental, que até agora não foi definida pelo Conselho Nacional de Educação. A discussão é polêmica, com enfoques divergentes. Nesse sentido, LIBÂNEO (1999, p. 253), propõe que se dissolva

> ... a designação 'pedagogia' ao campo para identificar o curso de formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental, postulando-se a regulamentação do curso de pedagogia destinado a oferecer formação teórica, científica e técnica para interessados em aprofundamento na teoria pedagógica, na pesquisa pedagógica e no exercício de atividades pedagógicas específicas – planejamento de políticas educacionais, gestão do sistema de ensino e das escolas, formação de professores, assistência pedagógico-didática a professores e alunos, avaliação educacional, pedagogia empresarial, animação cultural, produção e comunicação nas mídias, movimentos sociais e outros campos de atividade educacional, inclusive as não-escolares (LIBÂNEO, 1999, p. 253).

Dentro desse contexto, propôs-se uma análise do Curso de Pedagogia da FCT-UNESP, no período de 1994 a 1998 com o intuito de verificar como ele contribuiu para a formação do professor como intelectual crítico reflexivo. O Curso de Pedagogia analisado define, como já vimos, como objetivo a formação de um pedagogo generalista, com a compreensão globalizadora da educação, do processo educativo, das especificidades dos problemas da sociedade brasileira e capaz de atuar no planejamento e execução dos projetos educacionais, e a formação do pedagogo professor, detentor dos conhecimentos e da capacitação didática para transmiti-los seja nas séries iniciais do ensino fundamental, seja em cursos de formação de professores para atuar nas mesmas séries.

Com essas dimensões, percebe-se que o Curso de Pedagogia da FCT- Unesp mantém uma concepção básica, cujo corpo de conhecimentos fundamenta-se na formação do

pedagogo, que será sempre um professor. A docência constitui a base da identidade do curso, isto é, representa a mediação para outras funções que envolvem o ato educativo intencional.

Na análise do Curso de Pedagogia da FCT- Unesp, no período de 1994 a 1998 concluímos que o mesmo não forma professor como intelectual crítico reflexivo do modo como o curso vem sendo desenvolvido. Para a pesquisadora, são necessárias profundas alterações para garantir a formação do professor como intelectual crítico reflexivo:

- os professores universitários que compõem o quadro de docentes do Curso não demonstram uma postura profissional preocupada com diretrizes comuns ao desenvolverem suas atividades. Lecionam matérias que parecem desarticuladas do objetivo geral do curso e isoladas das demais disciplinas. Faz-se urgente que os formadores de professores do Curso de Pedagogia estabeleçam objetivos e diretrizes comuns que favoreçam uma melhor formação aos futuros profissionais das séries iniciais do ensino fundamental. Será que os professores compreendem seu papel no Curso que forma professores? Os trabalhos desenvolvidos pelos docentes contribuem para alcançar o objetivo do Curso de Pedagogia? Por que não há um trabalho coletivo envolvendo os professores do Curso?

- a ausência de diretrizes comuns aos docentes do curso resulta na quase inexistência do trabalho coletivo e interdisciplinar. A coletividade e a interdisciplinaridade são elementos chaves para a formação do professor como intelectual crítico reflexivo. Do ponto de vista da pesquisadora, o trabalho desenvolvido por módulos, como no PEC - FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA favorece o trabalho interdisciplinar e coletivo, além de propiciar a articulação entre os conteúdos, propondo a partir do embasamento teórico, a reflexão e o confronto com a realidade escolar. Como é possível valorizar a importância do trabalho coletivo na escola, a construção de uma proposta interdisciplinar que vise à formação de professores e alunos reflexivos, quando o espaço de formação inicial em nível superior não



possibilita a vivência desses conceitos? Como afirmar que a coletividade e a interdisciplinaridade são essenciais ao trabalho pedagógico de qualidade, se o Curso de Pedagogia, com professores qualificados não o viabiliza na prática?

- a dicotomia entre a teoria e a prática caracteriza-se como principal dificuldade do Curso de Pedagogia desde o início de sua implantação, assim como a desarticulação da parte comum com a parte diversificada da proposta analisada. O curso caracteriza-se como de sólida fundamentação teórica, mas distante da prática. As leituras e discussões de textos, ou melhor, o conhecimento da teoria restringia-se apenas à discussão, sem a necessária relação com a realidade da escola pública, situação que gera angústia e mal estar docente, pois o futuro professor chega a perceber a importância de seu papel na transformação da sociedade a partir da discussão teórica sem saber como concretizar essa transformação. Afinal, possui as idéias, as concepções e não conseguem viabilizá-las. Como é possível um curso que oferece a parte teórica, não articulá-la à prática? Essa desarticulação resulta num ensino fragmentado e distante da realidade ou um ensino de qualidade? Qual destes ensinos o Curso de Pedagogia busca alcançar? O que o Curso tem desenvolvido para eliminar a dicotomia entre a teoria e a prática?

- o Estágio representa um ponto chave na formação do professor, portanto requer uma atenção especial, exige uma proposta articulada. A unidade entre a teoria e a prática deve acompanhar todo o curso e não apenas os últimos anos, ou apenas no momento do estágio. O Curso de Pedagogia analisado apresenta uma proposta de estágio, que não garante a aproximação do futuro professor à realidade escolar. O estágio no Curso de Pedagogia não propiciou discussões ou reflexões que confrontassem a teoria e a prática, buscando construir os saberes pedagógicos do futuro professor. Nesse sentido, os saberes pedagógicos não foram tão bem desenvolvidos ao longo do Curso de Pedagogia. Como ser professor desconhecendo a

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

realidade do espaço que futuramente atuará? Como propor uma postura mais adequada com os alunos, se não refletiu sobre as posturas observadas nos estágios? Se o que observei não contribuiu para a formação do aluno crítico, que postura assumir?

- os conteúdos disciplinares das séries iniciais do ensino fundamental e matérias pedagógicas do Curso Normal, em nível Médio contribuíram de modo precário, para o domínio dos conhecimentos específicos da área em que o futuro professor atuaria. As experiências relacionadas ao conhecimento da escola pública e das dificuldades em ser professor eram discutidas teoricamente distantes da prática docente, ou com teorias que não nutriam o exercício da prática. Como assegurar a formação de um aluno crítico, se não sou capaz de selecionar, ou organizar, ou seqüênciar conteúdos disciplinares de uma determinada matéria para uma série qualquer? Como elaborar projetos interdisciplinares? Como lecionar Artes ou mesmo Educação Física, quando o Curso de Pedagogia não oferecia Metodologias para tais disciplinas? Como ser professor sem dominar os conhecimentos específicos da área que atuaria?

- o desconhecimento da história de vida dos alunos do curso, de seus projetos e sonhos, enfim de sua experiência como pessoa gera obstáculos na compreensão de suas dificuldades. Dessa forma, os professores iniciavam suas disciplinas sem saberem qual conhecimento prévio, atitudes e valores que seus alunos possuíam, ou melhor, trabalhavam seu conteúdo ignorando seus alunos como sujeitos e seres humanos. Nesse sentido, os conhecimentos a serem trabalhados eram arquivados em "gavetas" sem contemplar uma aprendizagem significativa que possibilitasse uma reflexão crítica em sua formação. Os alunos são sujeitos? Como valorizar os saberes da experiência dos alunos do Curso? Como iniciar um trabalho docente desconsiderando o ponto de partida (alunos) e o ponto de chegada (objetivos)?



- através da análise, compreendemos que as mudanças na Educação ocorrem, em grande parte, em virtude de ações. Conhecer criticamente Leis, Documentos, Planos, Projetos, compreendendo sua origem, sua elaboração, seu contexto são requisitos essenciais para a transformação social. Contudo, ainda não asseguram mudanças reais. A diferença entre o Projeto Original do Curso de Pedagogia da FCT e as Propostas das disciplinas em confronto com a realidade vivenciada pela pesquisadora no cotidiano do curso reforçaram a idéia de que apenas a ação do sujeito provoca de fato mudanças. Portanto, precisamos provocar mudanças reais nos cursos de formação de professores, gestar uma nova concepção

> ... que situe o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, ao longo dos diferentes ciclos da sua vida. Necessitamos de construir lógicas de formação que valorizem a experiência como aluno, como aluno-mestre, como estagiário, como professor principiante, como professor titular e, até, como professor reformado (NÓVOA, 1999, p. 18).

Um Projeto Político Pedagógico bem elaborado assegura uma formação crítica reflexiva? Como contribuir para mudanças reais na prática? Como formar sujeitos históricos que compreendam seu papel social transformador?

Em suma, a ausência de uma postura profissional e coletiva dos professores do curso, a inexistência do trabalho interdisciplinar e coletivo, a dicotomia entre a teoria e prática, a proposta de Estágio que não proporciona o confronto entre o embasamento teórico do curso e a prática da escola pública observada, a precariedade dos conhecimentos específicos do curso, a desvalorização da experiência dos alunos e a percepção de que papéis e documentos não asseguram mudanças reais são aspectos que ressaltaram na análise do Curso de Pedagogia da FCT-Unesp e necessitam serem superados para garantir a formação do professor como intelectual crítico reflexivo.

Dos saberes necessários à docência (PIMENTA, 1999), segundo a pesquisadora, o Curso de Pedagogia proporcionou de modo precário o desenvolvimento dos saberes do

conhecimento específico. Quanto aos saberes da experiência e aos saberes pedagógicos, o Curso não possibilitou sua construção. Percebemos a necessidade urgente de um processo de reestruturação curricular para o Curso de Pedagogia.

Entretanto, além desses aspectos levantados pela análise não podemos desconsiderar os documentos legais que alteraram e exigem um ajustamento urgente dos Cursos de Formação de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

> É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. A profissão de professor precisa combinar sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais. Por essa razão, ao se pensar um currículo de formação, a ênfase na prática como atividade formadora aparece, à primeira vista, como exercício formativo para o futuro professor (LIBÂNEO, 1999, p. 267).

Além de pensar num curso de formação de professor como atividade teórica-prática, os pesquisadores, também, apontam a necessidade de o elo teoria e prática acompanhar todo o curso e não apenas os últimos anos.

> Desde o ingresso dos alunos no curso, é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilitem experimentar soluções. Isso significa ter a prática, ao longo do curso, como referente direto para contrastar seus estudos e formar seus próprios conhecimentos e convicções a respeito. Ou seja, os alunos precisam conhecer o mais cedo possível os sujeitos e as situações com que irão trabalhar. Significa tomar a prática profissional como instância permanente e sistemática na aprendizagem do futuro professor e como referência para a organização curricular (LIBÂNEO, 1999, p. 267-8).

O Parecer CNE/CP 28/2001 estabelece a "prática como componente curricular", com um total de 400 horas, que deve ser cumprido desde o início do curso, com supervisão da instituição formadora. A proposta do Parecer reforça as considerações de LIBÂNEO (1999) sobre a elaboração de uma prática que perpasse todo o curso de formação de professores.

Após a análise do Curso de Pedagogia da FCT-UNESP, no período de 1994 a 1998 apresentamos como proposta a necessidade urgente de uma reestruturação curricular que



enfatize uma articulação entre a prática e o estágio que perpassam todo o curso de formação, compreendendo-os numa perspectiva de unidade, como momentos, além de enfatizar a experiência de vida do aluno propondo um resgate da identidade pessoal do futuro professor, associada à reflexão de sua vivência como docente, com embasamento teórico que possibilite a elaboração de pesquisas e projetos de intervenção na escola.

Segundo a pesquisadora, duas experiências vivenciadas no PEC-FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA, auxiliariam contribuir na formação do professor intelectual crítico reflexivo: a Vivência Educadora e o Registro de Memórias. A Vivência Educadora, como mencionada no capítulo I, propunha uma relação estreita entre o espaço de formação (aspectos teóricos) e a sala de aula, a escola e a comunidade (aspectos práticos), permitindo uma reflexão crítica da prática, nutrida e orientada pela teoria. Momentos intensos do exercício da reflexão-ação-reflexão, visto que os alunos professores discutiam as propostas de Vivência Educadora em sala de aula com os colegas e professor-tutor, posteriormente, desenvolviam suas atividades na escola, no interior da sala de aula, na comunidade, e outros espaços, finalmente, retornavam para a sala de aula, ao exercício da reflexão da ação desenvolvida. Momentos de socialização, de partilha de experiências, de avaliação e replanejamento das atividades. O Registro de Memórias, também, relatado no capítulo I, merece destaque por ter propiciado aos alunos professores momentos de resgate e análise do passado, para compreender o presente, percebendo-se capaz de construir um futuro melhor. Retomar sua história de vida significa retomar sua história de formação, mas com a experiência e o conhecimento do hoje. O exercício de registrar, compartilhar seus sonhos e seus projetos e construir utopias num espaço de formação profissional representa a compreensão de que o professor é uma pessoa e parte importante dessa pessoa é professor (NÓVOA, 1992b).

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Lutamos por um curso de formação de professores capaz de "torná-lo um profissional qualificado, plenamente consciente do significado da educação, para que possa, mediante o exercício de sua função, estender essa consciência aos educandos, contribuindo para que vivenciem a dimensão coletiva e solidária de sua existência" (SEVERINO, 2002, p.12).

Encerramos o estudo convidando todos a desenvolverem o exercício da tripla análise sugerida pela visão da tela *"Triplo Auto-Retrato"*, de Rockwell

Sentar-se no banco e olhar-se no espelho analisando o presente, o hoje que é fruto de seu passado, de sua história de vida e formação. Resgatar sua história através das lembranças de pessoas, fatos e histórias fundamenta a elaboração de um futuro melhor. Enfim, partindo da análise do passado e da história do Curso de Pedagogia da FCT-Unesp "desenhar" um novo curso de formação de professores. A formação do futuro depende da intervenção no presente, que só pode ser proposto mediante análise do passado. Enfim a

> ..."refundação da escola" tem muitos caminhos, mas todos eles passam pelos professores. Esta profissão representou, no passado, um dos lugares onde a idéia de escola foi inventada. No presente, o seu papel é essencial para que a escola seja recriada como espaço de formação individual e de cidadania democrática. Mas, para que tal aconteça, é preciso que os professores sejam capazes de refletirem sobre a sua própria profissão, encontrando modelos de formação e de trabalho que lhes permitam não só afirmar a importância dos aspectos pessoais e organizacionais na vida docente, mas também consolidar as dimensões coletivas da profissão (NÓVOA, 1999, p.20).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS[32]

ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. In:_____. (Org.) *Formação reflexiva de Professores* - Estratégias de Supervisão. Portugal: Editora Porto, 1996- a, p. 171-189.

_____. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In:_____.(Org.) *Formação reflexiva de Professores* - Estratégias de Supervisão. Portugal: Editora Porto, 1996-b, p. 9-40.

ALMEIDA, M. I. O sindicato como Instituição Formadora dos Professores: novas contribuições ao Desenvolvimento Profissional. *Tese de Doutoramento*. São Paulo. Universidade de São Paulo- Faculdade de Educação, 1999.

ALVES, A. J. O Planejamento de Pesquisas Qualitativas em Educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 77, 1991, p. 53-61.

ANDRÉ, M. E. Estudo de Caso: seu potencial na educação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, maio, 1984, p.51-54.

_____. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995 (Série Prática Pedagógica).

ARANHA, M. L. A. *Filosofia da educação*. São Paulo: Moderna, 2ª ed. ver. ampl. 1996.

AQUINO, J.A.; MUSSI, M.C. As vicissitudes da formação docente em serviço- a proposta reflexiva em debate. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, 2001, p. 211-227.

BACHELARD, G. *A Formação do Espírito Científico: contribuições para uma psicanálise do conhecimento*. Tradução Estela dos Santos Abreu.- Rio de Janeiro: Contraponto, 1996, 316p.

BARROSO, J. Formação, Projecto e Desenvolvimento Organizacional.In: CANÁRIO, R (Org.) *Formação e Situações de Trabalho*. Portugal: Editora Porto, 1997, p.61-78.

BEISIEGEL, C. R. Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum. In: *Anais*- CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 1980, p. 49-56.

_____.Política Educacional e Programas de Alfabetização. In: *Idéias* - A educação básica no Brasil e na América Latina: repensando sua história a partir de 1930, 1988, p.16-22.

BOFF, L. *A águia e a galinha*- uma metáfora da condição humana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

[32] Bibliografia fundamentada na Associação Brasileira de Normas Técnicas de Agosto de 2002.

BOSSI, E. *Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos.* São Paulo: Companhia das Letras, 1994, p. 484.

BRASIL. *LEI COMPLEMENTAR*, nº 836 de 30 de setembro de 1997. Estabelece a jornada de trabalho docente.

_____.*LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO*, nº 9394/96.Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996.

_____.*PARECER DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO nº 09/2001*. Diretrizes Curriculares nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

_____.*PARECER DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO nº 28/2001*. Estabelece a duração e a carga horário dos cursos de Formação de Professor da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena Coordenação de Formação de Professores-SESUc/MEC.

_____.*PARECER DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO nº 27/2001*. Estabelece nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 09/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de Graduação plena.

_____.*PARECER DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO nº 252/69*. Estabelece a Estrutura do Curso de Pedagogia que vigorou até a promulgação da LDB nº 9394/96.

_____.*RESOLUÇÃO DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO nº 001/2002*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

_____. *RESOLUÇÃO DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO nº 02/2002*. Estabelece a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de Professores da Educação Básica em nível superior.

BRZEZINSKI, I. *Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores*: busca e movimento. Campinas, SP: Papirus, 1996.

CAMPOS, S.; PESSOA, V. I. F. Discutindo a formação de Professoras e Professores com Donald Schön. In: GERALDI, C.M.G. (et al) *Cartografias do Trabalho Docente*- professor (a)- pesquisador (a). Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 183- 206 (Coleção Leituras no Brasil).

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. In: *Congresso Nacional de Supervisão na Formação*: Universidade de Aveiro, 18-20 de setembro de 1997, p. 1-17.

CANDAU, V.M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In:_____.(Org.) *Magistério construção cotidiana.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 51-68.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

CATANI, D. B. Práticas de Formação e Ofício Docente. In: BUENO, B. O.; CATANI, D.B.; SOUSA, C.P. (Org.) *A vida e o Ofício dos Professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração.* São Paulo: Escrituras Editora, 1998, p. 23-30.

CAVACO, M. H. Ofício do Professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.) *Profissão Professor.* Portugal: Porto Editora LDA, 1991, p. 155-91.

CHAKUR, C R S L. *Desenvolvimento Profissional docente:* contribuições de uma leitura piagetiana. 1ª ed. Araraquara: JM Editora, 20001, 304 p.

CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia.* São Paulo: Ática, 1999.

CORTELLA, M. S. A *escola e o conhecimento - fundamentos epistemológicos e político.* São Paulo: Cortez, 1998.

COTRIM, G. *Fundamentos da Filosofia* - histórias e grandes temas. São Paulo: Saraiva, 2000,15ª ed.

ENGUITA, M. F. O magistério numa sociedade em mudanças. In. VEIGA, I. P. (Org.) *Caminhos da Profissionalização do Magistério.* Campinas, SP: Papirus, 1998 (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico), p.11- 26.

ESTEVE, J. M. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, A. (Org.) *Profissão Professor.* Portugal: Porto Editora LDA, 1991, p.93-124.

FAZENDA, I (Org.) *Metodologia de Pesquisa Educacional.* 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1981.

FAZENDA, I; SOARES, M. Metodologias não-convencioanis em teses acadêmicas. In: FAZENDA, I. (Org.) *Novos Enfoques da Pesquisa Educacional.* 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2001, p.119-135.

FUSARI, J. C. Formação Contínua de Educadores: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. In: *Relatório.* 1997, p. 156-200.

FRANCHI, E. P. A insatisfação dos professores: conseqüências para a profissionalização. In: __(Org.) *A causa dos professores.* Campinas, SP: Papirus, 1995, p. 17-92 (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

GARCIA, R.L. Reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. In: MOREIRA, A F. (et.al.) *Para quem pesquisamos: para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais.* São Paulo: Cortez, 2001, p.11-36.

GARCIA, C. M. A formação de professor: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e a sua formação.* Lisboa: Dom Quixote, 1992, Cap. 3, p. 51-76.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

GATTI, B. A *Formação de professores e carreira:* problemas e movimentos de renovação. Campinas, SP: Autores Associados, 2000 (Coleção Formação de Professores).

_____. Concluintes de curso de Formação de Professores a nível de 2° grau: Avaliação de Habilidades. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 20, março, 1977, p. 39-79.

GERALDI, C.M.; MESSIAS, M.G.M.; GUERRA, D.S. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, C. M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M.(Org.) *Cartografia do trabalho docente- professor (a) pesquisador (a).* Campinas: Mercado das Letras- Associação de leitura do Brasil (ALB), 1998, p. 237-274.

GIOVANNI, L. M. Indagação e reflexão como marcas da profissão docente. In: GUARNIERI (Org.) *Aprendendo a ensinar- o caminho nada suave da docência.*Campinas, SP: Autores Associados, 2000, p. 45- 60 (Coleção polêmicas do nosso tempo, n. 75).

GOMES, A. A. Evasão e Evadidos: o discurso dos alunos sobre evasão escolar nos cursos de licenciatura. *Tese de Doutoramento*. Faculdade de Filosofia e Ciencias. Unesp. Marília, 1998.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor - a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e a sua formação*. Portugal: Dom Quixote, 1992, p.93-114.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. NÓVOA, A. (Org.) *Vidas de professores.* Lisboa: Porto Editora, 1992, p.31-62.

IMBERNÓM, Francisco. *Formação docente e profissional:*formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção questões da Nossa Época; v.77).

JOSSO, Marie Christine. *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: Educa Formação, 2002.

LEITE, Y. U. F. A Formação de Professores em nível de 2° grau e a Melhoria do Ensino da Escola Pública. *Tese de doutoramento*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação, 1994.

LIBÂNEO, J,C; PIMENTA, S G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. In: *Educação & Sociedade* - Formação de Profissionais da Educação - Políticas e Tendências. Campinas: CEDES, 1999 n° 68, p. 239-277.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora?* Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1993. (Coleção Questões da Nossa Época).

_____. Reflexividade e Formação de Professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S G; GHEDIN, E (Org.) *Professor Reflexivo no Brasil - gênese e crítica de um conceito.* São Paulo: Cortez, 2002, p. 53- 80.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

_____. *Organização e Gestão da Escola: teoria e prática.* Goiânia: Editora Alternativa, 2001, 260 p.

LOPES, A. *O registro docente como instrumento de formação do professor em serviço.* Mimeo. 2002, p.1- 12.

LÜDKE, M, ANDRÉ, M. *Pesquisa em Educação:* abordagens qualitativas. São Paulo. EPU, 1986, 99p. (Temas Básico de Educação e Ensino).

_____. Formação inicial e construção da identidade profissional de professores de 1° grau. In: CANDAU, V. M (Org.) *Magistério Construção cotidiana.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p.110-125.

MATOS, J. C. Professor Reflexivo? Apontamentos para o debate. In: GERALDI, C. M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M.(Org.) *Cartografia do trabalho docente- professor (a) pesquisador (a).* Campinas: Mercado das Letras- Associação de leitura do Brasil (ALB), 1998, p. 277-306.

MORENO, J. C.*História*-3ª série. São Paulo: IBEP, 2001 (Coleção Vitória Régia).

MENEGUETE JÚNIOR, M; ALVES, N (orgs.). *FCT 40 anos, perfil científico-educacional.*Presidente Prudente:UNESP/FCT, 1999.

MINTO, C. A.; MURANAKA, M. A. S. Políticas Públicas Atuais para a Formação de profissionais em educação no Brasil. In: *Cadernos do Fórum Estadual em Defesa da Escola Pública (FEDEP-SP).*São Paulo, n° 1, fev, 2002, p. 33-51.

NASCIMENTO, Maria das Graças. Formação de Professores em Serviço: um caminho para a transformação da escola. In: FRANCO, C; KRAMER, S (Org.) *Pesquisa e Educação: história, escola e formação de professores.* Rio de Janeiro: Ravil, 1997, p. 212-242

NÓVOA, A. Fala Mestre. In *Revista Nova Escola.* São Paulo: Ed. Abril, maio, 2001, p.13-15.

_____. Os professores na virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e pesquisa - Revista da Faculdade de Educação da USP.* São Paulo, v.25, n.1, p.178, jan/jun 1999, p.11-20.

_____.A Relação escola - sociedade: novas respostas para velhos problemas.In: VOLPATO, Raquel (et al.) *Formação de professores.* São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998 - (Seminários e debates), p. 19 – 40.

_____.Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és. E vice-versa. In:. FAZENDA, I. (Org.) *A pesquisa em Educação e as Transformações do conhecimento.* Campinas, SP: Paripus, 1995, p.29-41.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In:_____.(Org.) *Vidas de professores.* Lisboa: Porto Editora, 1992- a, p.11-30.

_____. Formação de Professores e Profissão Docente. In:_____.(Org.) *Os professores e a sua formação.* Portugal: Dom Quixote, 1992- b, Cap. 1, p. 15-34.

NUNES, C. S. C. Os Sentidos da Formação Continuada: o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil. *Tese de doutoramento.* Universidade Estadual de Campinas, 2000, 155p.

NUNES, C. M. F. Saberes Docentes e formação de Professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. In: *Educação & Sociedade: Os saberes dos docentes e sua formação.* Campinas, SP: CEDES, nº 74, 2001, p.27-42.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In:_____. Org.) *Saberes Pedagógicos e atividade docente.* São Paulo: Cortez, 1999, p. 15-34.

_____. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S G; GHEDIN, E (Org.) *Professor Reflexivo no Brasil - gênese e crítica de um conceito.* São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-52.

PIMENTA, S. G.; GARRIDO, E.; MOURA, M. O. *Pesquisa Colaborativa na escola facilitando o desenvolvimento profissional de professores.* Mimeo. 2001, p. 1- 21.

RIBAS, M. H.; CARVALHO, M. A. O Caráter Emancipatório de uma prática Pedagógica Possível. In: QUELUZ, A G; ALONSO, M (Org.) *O trabalho docente: teoria & prática.* São Paulo: Pioneira, 1999, p. 37-45.

ROCKWELL, N. Tela TRIPLO AUTO-RETRATO. Disponível em: http://www.ibeuce.com.br/galeria/norman.html.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. *A análise de necessidades na formação de professores.* Lisboa: Porto Editora, 1993.

RODRIGUES, N. A Escola Necessária para os Tempos Modernos. In:_____. *Da mistificação da Escola à Escola Necessária.* São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1987, p. 41-68.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *A direção e a questão pedagógica.* São Paulo, SE/CENP, 1990, 143p.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Plano de Carreira, vencimentos e salários dos integrantes do quadro do magistério da secretaria da educação - Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997.* São Paulo: SE/CENP, 1998, 154p.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

SAVIANI, D. *Escola e Democracia- polêmicas do nosso tempo.* Campinas, SP,: Autores Associados, 1999.

SEVERINO,A. J. Competência Técnica e Sensibilidade Ética Política: o desafio da formação dos professores. In: *Cadernos do Fórum Estadual em Defesa da Escola Pública (FEDEP-SP).*São Paulo, nº 1, fev, 2002, p. 07-20.

SILVA, R. C. O professor, seus saberes e suas crenças. In:.GUARNIERI (Org.) *Aprendendo a ensinar- o caminho nada suave da docência.*Campinas, SP: Autores Associados, 2000, p. 25- 44. (Coleção polêmicas do nosso tempo, n.75),.

SILVA, C. S.B. *Curso de Pedagogia no Brasil - história e identidade.*São Paulo: Autores Associados, 1999 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 66).

SOUSA, C. P.. A evocação da entrada na escola: relatos autobiográficos de professores e professoras. In: BUENO, B. O.; CATANI, D.B.; SOUSA, C.P. (Org.) *A vida e o Ofício dos Professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração.* São Paulo: Escrituras Editora, 1998, p. 31-44.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org). *Os professores e a sua formação.* Portugal: Dom Quixote, 1992, p. 77-92.

_____. *Educando o Profissional Reflexivo:* um novo design para o ensino e a aprendizagem.Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre:Artes Médicas Sul, 2000.

SCHMIDT, L. M.; RIBAS, M. H.; CARVALHO, M. A. A Prática Pedagógica como fonte de Conhecimento. In: QUELUZ, A. G.; ALONSO, M (Org.) *O trabalho docente: teoria & prática.* São Paulo: Pioneira, 1999, p. 19-33.

SMOLKA, A L. *A criança na fase inicial de escrita:* alfabetização como processo discursivo. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1993, 135p.

TANURI, L. M. História da Formação de professores. In: *Revista Brasileira de Educação.* São Paulo: Autores associados, Número Especial, nº 14, 2000. Anped, p. 61-88.

TELLES, João A. É pesquisa, é?: sobre pesquisa educacional, o professor e o professor pesquisador. Material elaborado especialmente para o PEC - Formação Universitária, São Paulo, 2001, p.40-58.

TORRES, R. M. Tendências da Formação docente nos anos 90. In: WARDE, M. J. (Org.) *Novas Políticas Educacionais:* críticas e perspectivas. São Paulo: Programa de Estudos de Pós- Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação de Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998, p.173-191.

ZEICHNER, K.. Formação de Professores: contato direto com a realidade da escola. In: *Presença Pedagógica* v. 6, nº 34, julho/agosto - 2000, p. 5-15.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

_____. Para além da divisão entre Professor – pesquisador e pesquisador acadêmico. In. GERALDI, C. M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M.(org.) *Cartografia do trabalho docente- professor (a) pesquisador (a).* Campinas: Mercado das Letras- Associação de leitura do Brasil (ALB), 1998, p. 207-236.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, R. *Conversas com quem gosta de ensinar.* São Paulo: Artes Poética, 1995.

_____. *Filosofia da ciência*: introdução ao jogo e as suas regras. 2.ed. São Paulo: Edições Loyola, nov/ 2000.

ARROYO, M. G. A escola possível é possível? In: _____. *Da escola carente à escola possível.* São Paulo: Loyola, 1986, p. 11-53.

_____. Fracasso-Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. *Em Aberto*, ano 11, n. 53, jan/mar, 1992, p. 46-53.

_____. *Ofício de Mestre:* imagens e auto-imagens. Petropólis: Vozes, 2000.

BEISIEGEL, C. R. Avaliação e qualidade do ensino. In: BICUDO, M A ; SILVA JÚNIOR,C A (org) *Formação do Educador: organização da escola e do trabalho pedagógico.* São Paulo: Editora UNESP, 1999, p. 35-41, (Seminários & Debates).

BUENO, B. O. Pesquisa em Colaboração na Formação Contínua de Professores. In: BUENO, B. O.; CATANI, D.B.; SOUSA, C.P. (Org.) *A vida e o Ofício dos Professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração.* São Paulo: Escrituras Editora, 1998, p. 7-22.

CARDOSO, B. O cotidiano do Professor: a construção de uma prática. In: *Idéias*- Recursos humanos para alfabetização, 1988, p. 62-6.

CARVALHO, M. P. Entre a casa e a escola: educadoras de 1° grau na periferia de São Paulo. In *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*,v. 76, n° 184, p. 407-444, set/dez, 1995.

CHIAPPINI, L. M. L. *Pesquisa-Ação:* um método particular de Pesquisa Educacional. Sem referência.

CHRISTOV, L. H. S. *Pesquisa Participante*: conceito, método e relevância. 1995. (resumo).

COÊLHO, I. M. Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da Universidade. In: *Anais*. CONFERÊNCIA DE ABERTURA DO CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 4., 1996, Águas de São Pedro. São Paulo: UNESP, 1996, p. 1-29.

CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 4, 1996, Águas de São Pedro. *Resumo*. São Paulo: UNESP, 1996. 196 p.

CRUZ, S.H. Reflexões acerca da Formação do Educador Infantil. In: *Cadernos de Pesquisa*, n° 97, 1996, p. 79-89.

D'AMBROSIO, U. Tempo da escola e tempo da sociedade. In: VOLPATO, R. (et.al.) *Formação de professores.* São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998 - (Seminários e debates), p. 239-250.

DELORS, J. (et. al.) *Educação Tesouro a Descobrir:* Relatório para Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1999.

DEMARTINI, Z. B. F. (et. al.) Magistério Primário: profissão feminina, carreira masculina. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 86, 1993, p. 5-14.

ENCONTRO ALFABETIZAÇÃO E EDUAÇÃO: DILEMAS DO ALFABETIZADOR, 1, 1997, Presidente Prudente.

ENGUITA, M. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. In: *Teoria & Educação*, nº 04, 1991, p.41-60.

EZPELETA, J. La Escuela Y los Maestros: entre el suposto y la deducion. *Cadernos de Investigacion Educativa*, n. 20, 1986.

FIORENTINI, D.; SOUZA JR, A J S.; MELLO, G. F. Saberes Docentes: um desafio para acadêmicos práticos. In: GERALDI, C. M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M.(Org.) *Cartografia do trabalho docente- professor (a) pesquisador (a).* Campinas: Mercado das Letras- Associação de leitura do Brasil (ALB), 1998, p. 277-306.

FUSARI, J. C. A construção da proposta educacional e do trabalho coletivo na unidade escolar. *Série Idéias.* A autonomia e a qualidade do ensino na escola pública. São Paulo: FDE, 1993, p. 69-77.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997, 165p.

FREITAS, H. As Diretrizes para os cursos de Formação de professores para a Educação Básica em Nível Superior: profissionalização ou desregulamentação? In: *Cadernos do Fórum Estadual em Defesa da Escola Pública (FEDEP-SP).*São Paulo, nº 1, fev, 2002, p. 21-32.

GATTI, B. A. Alguns aspectos da Legislação sobre a Formação do Professor Primário (1957 a 1975) no Estado de São Paulo. *Cadernos de Pesquisa*, n. 20, março, 1977, p. 7-14.

_____ . Um Estudo sobre os cursos de formação de Professores a nível de 2° grau. *Cadernos de Pesquisa*, n. 20, março, 1977- C, p. 15-37.

_____. Enfrentando o desafio da Escola: princípios e diretrizes para a ação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 85, maio, 1993, p. 5-10.

_____. Características de Professores(as) de 1° grau no Brasil: perfil e expectativas. *Educação & Sociedade*, n. 48, agosto, 1994, p. 248-61.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

GEMAQUE, R. M. O. Profissão de professor: impasses e perspectivas. In: FRANCO, C; KRAMER, S (org.). *Pesquisa e Educação: história, escola e formação de professores.* Rio de Janeiro: Ravil, 1997, p. 243-254.

GOERGEN, P. Competências docentes na educação do futuro: anotações sobre a formação de professores. In: *Nuances* (Faculdade de Ciências e Tecnologia -UNESP), Presidente Prudente, SP, vol 6, out, 2001, p. 1-9.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. NÓVOA, A. (Org.) *Vidas de professores.* Lisboa: Porto Editora, 1992, p.63-78.

GUARNIERI, M.R. O início na carreira docente pistas para o estudo do trabalho do professor. In:_____.(Org.) *Aprendendo a ensinar- o caminho nada suave da docência.*Campinas, SP: Autores Associados, 2000, p. 5- 24. (Coleção polêmicas do nosso tempo, n75).

HERNÁNDEZ, F. A importância de saber como os docentes aprendem. In: *Pátio*, ano I, nº 4 fev./abril, 1998, p. 8 -13.

INFORSATO, E. C. Dificuldades de Professores iniciantes: elementos para um curso de Didática. *Tese de doutoramento*. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1995.

LALANDA, M. C.; ARANTES, M. M. O conceito de Reflexão em J. Dewey. In: ALARCÃO, I. (Org.) *Formação reflexiva de Professores* - Estratégias de Supervisão. Portugal . Editora Porto, 1996, p 41- 62

LELIS, I.A. Formação e Trajetória de Magistério: notas sobre um processo de pesquisa. In: FRANCO, C; KRAMER, S (org.). *Pesquisa e Educação: história, escola e formação de professores.* Rio de Janeiro: Ravil, 1997, p. 199-211.

LEITE, Y. U. F. "Um retrato em branco e preto da habilitação específica do magistério em São Paulo". In: Congresso Estadual para Formação de Educadores, IV, 1996, *Anais*. Águas de São Pedro: UNESP, 1996, p. 24-26.

LEITE, L. C. Pesquisa-Ação: um método particular de pesquisa educacional? In *Idéias* - Recursos humanos para alfabetização. nº 3, São Paulo: FDE, 1990, p. 67-76.

LORIERI, M; PIMENTA, S. G.; LEITE, Y.U. F. "Que professores formar para as séries iniciais". In: Congresso Estadual para Formação de Educadores, IV, 1996, *Anais*. Águas de São Pedro: UNESP, 1996, p. 17-23.

LÜDKE, M. A pesquisa qualitativa e o Estudo da Escola. *Cadernos de Pesquisa*, n. 49, p. 43-4, maio, 1984.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

_____. O Professor, seu Saber e sua Pesquisa. In: *Educação & Sociedade: Os saberes dos docentes e sua formação.* Campinas, SP:CEDES, nº 74, 2001, p.77-96.

MARIN, A. J. Desenvolvimento profissional docente: início de um processo centrado na escola. In: VEIGA, I.P. (Org.) *Caminhos da profissionalização do magistério.* Campinas, SP: Papirus, 1998, p. 137-152.

MATTOS, N. M. A escola pública enquanto espaço de formação continuada de professores. *Dissertação de Mestrado.* Campo Grande, Universidade Católica Dom Bosco, 2000.

NEUBAUER,R., DAVIS,C. Formação de professores das séries Iniciais. *Cadernos de Pesquisa*, nº 87, 1993.

NÓVOA. A. O passado e o presente dos professores. In:_____.(Org.) *Profissão Professor.* Lisboa: Editora Porto, 1991, p. 13-34. (Coleção Ciências da Educação).

PATTO, M. H. S. *A criança da Escola Pública*: deficiente, diferente ou mal trabalhada? Ciclo Básico, São Paulo, 1987, p. 53-61.

PERRENOUD, P. Formação Inicial dos Professores e Profissão. In:_____*.Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação:* perspectivas sociológicas. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1993, p.136-53.

_____. Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão de professor. In: *Idéias*- Sistemas de avaliação educacional, nº 30, São Paulo: FDE, 1998, p 205-248.

_____. Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem. In: *Cadernos de Pesquisas*- nº 108, São Paulo: Autores Associados, 1999, p 7-26.

_____. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. (tradução: Bruno Charles Magne).

_____. A escola deve seguir ou antecipar as mudanças sociais? In:_____*A escola e a mudança: contributos sociológicos.* Portugal: Escolar Editora, 1994, p. 11-32.

PIMENTEL, M. G. *O professor em construção.* Campinas, SP: Papirus, 1993, 95p. (Coleção Magistério, Formação e trabalho Pedagógico).

POPKEWITZ, T. S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (Org). *Os professores e a sua formação.* Portugal: Dom Quixote, 1992. Cap. 2, p. 35-50.

POPPOVIC, A. M. Enfrentando o fracasso escolar. *Revista Ande*, p. 6-10.

RIOS, T. *Ética e competência.* São Paulo: Cortez, 2000 (Coleção Questões da Nossa Época)

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

RODRIGUES, N. Desafio aos Educadores. In:_____. *Lições do Príncipe e Outras Lições.*São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1985, p. 67-87.

SACRISTÁN, J G. *Compreender e transformar o ensino.* 4ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SANFELICE, J L. Crise! Que crise! In: *Nuances (Revista do Curso de Pedagogia).* Presidente Prudente, SP: Faculdade de Ciências e Tecnologia, 1996, p. 05-08.

SAVIANI, D. Análise Crítica da Organização Escolar Brasileira através das Leis 5.540/68 e 5.692/71. In: GARCIA, W. E. (Org.) *Educação Brasileira Contemporânea: organização e funcionamento.* São Paulo: Editora Mc Graw Hill do Brasil, 1981, p. 174-94.

SILVA, E. T. *Os (des) caminhos da escola: traumatismos educacionais.* São Paulo: Cortez, 2001, nº 58. (Coleção Questões da nossa Época).

SCHEIBE, L. A. Novas Determinações para a Formação dos profissionais da Educação no País. In:*Cadernos Adunesp.* São Paulo, nº 1, fev, 2002, p. 54-57.

TEIXEIRA, A. *Educação não é privilégio.* Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 1957.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação.* 2ª ed. São Paulo: Cortez/Autores associados, 1986, 108p.

VEIGA, I. P. A. Avanços e Equívocos na profissionalização do magistério e a Nova LDB. In:_____.(Org.) *Caminhos da Profissionalização do Magistério.* Campinas, SP: Papirus, 1998 (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico), p.75-98.

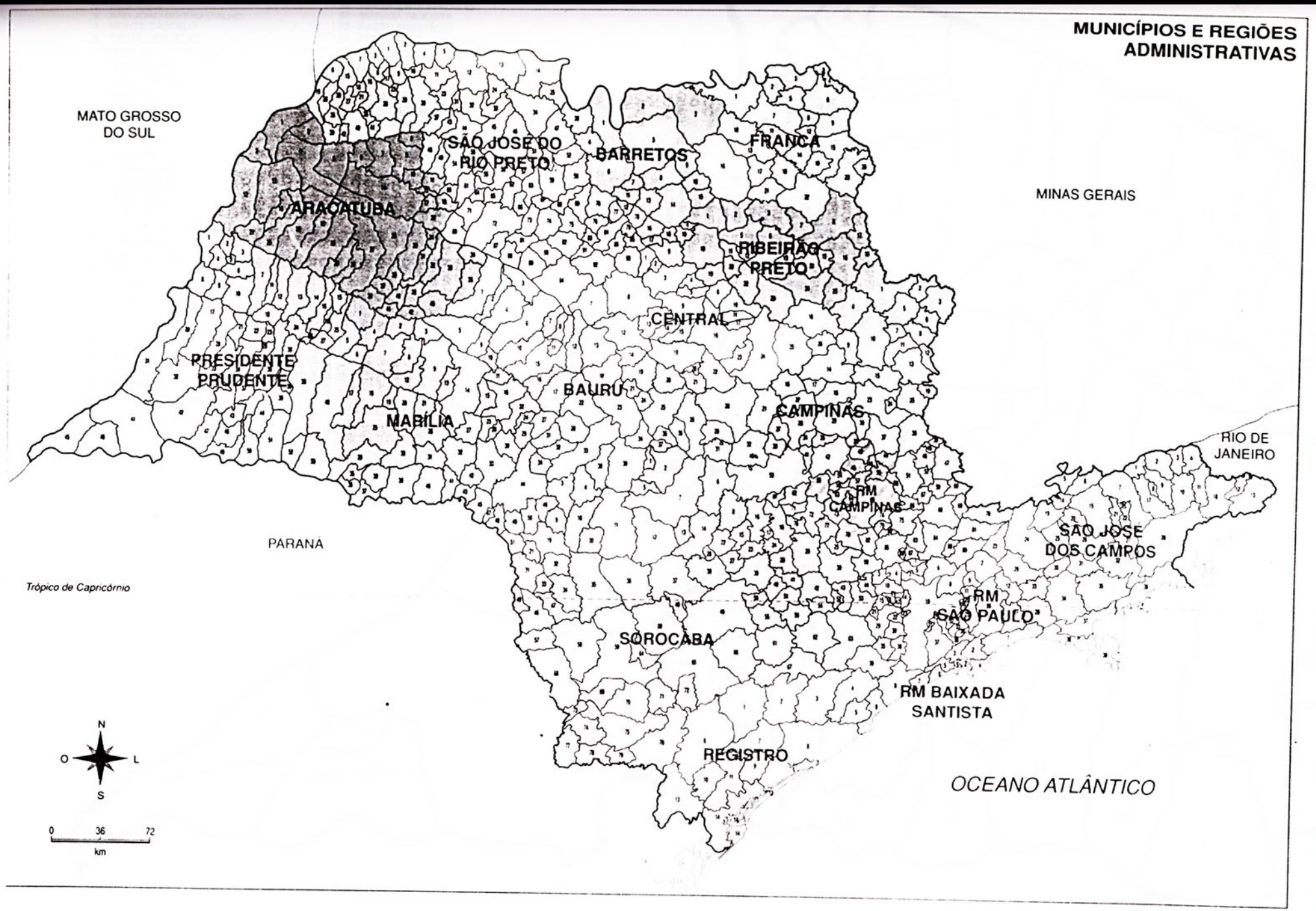
VILLA, F. G. O professor em face das mudanças culturais e sociais. In: VEIGA, I.P.(Org.) *Caminhos da Profissionalização do Magistério.* Campinas, SP: Papirus, 1998, p.27- 48. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

VASCONCELLOS, C. S. *Para onde vai o Professor? Resgate do Professor como sujeito de transformação.* São Paulo: Libertad, 2001. (Coleção Subsídios Pedagógicos do Libertad)

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

ANEXOS

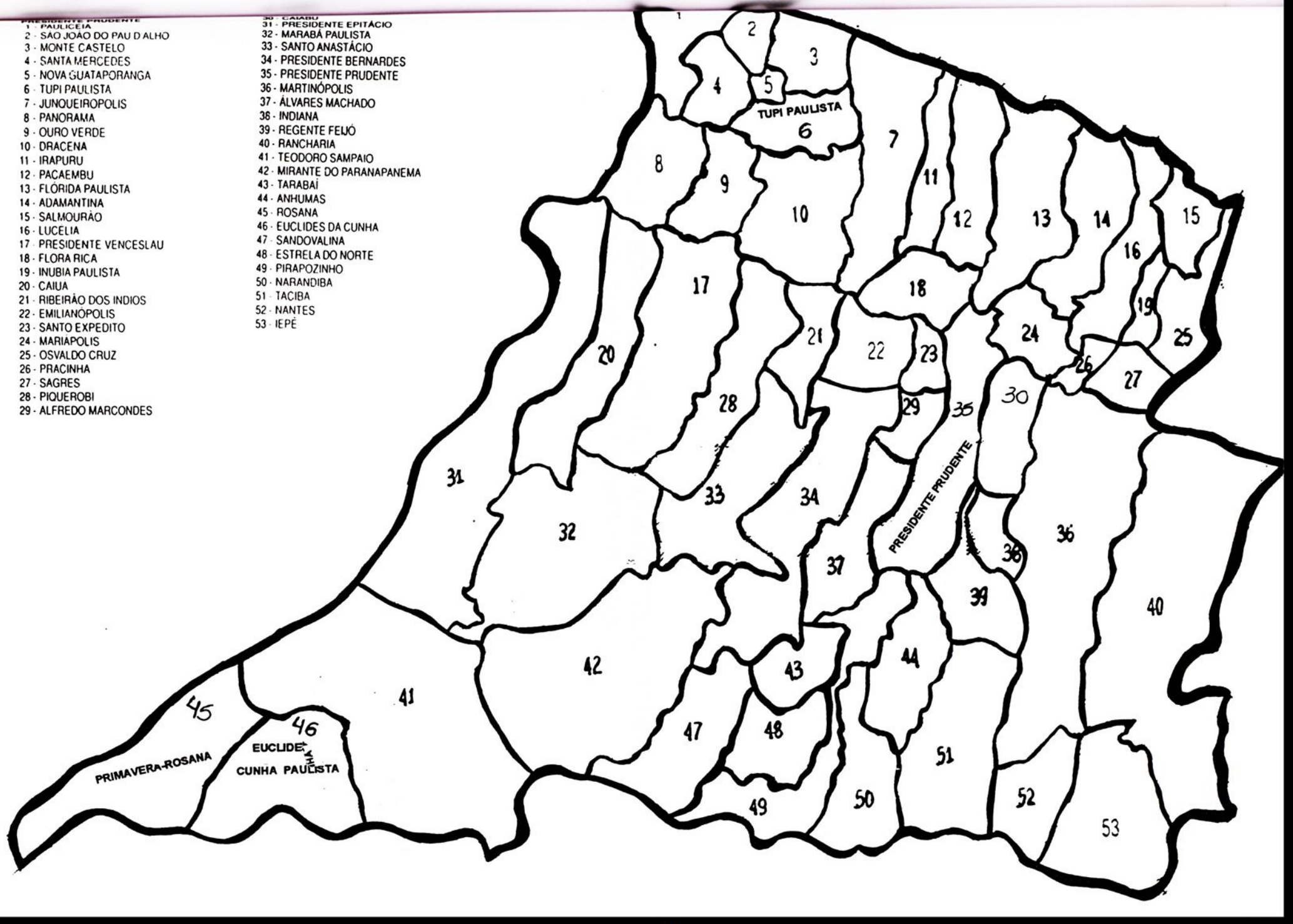
ANEXO 1- MAPA DA REGIÃO DE PRESIDENTE PRUDENTE


MUNICÍPIOS E REGIÕES ADMINISTRATIVAS
MATO GROSSO DO SUL
MINAS GERAIS
RIO DE JANEIRO
PARANÁ
Trópico de Capricórnio
OCEANO ATLÂNTICO
SÃO JOSÉ DO RIO PRETO
BARRETOS
FRANCA
ARAÇATUBA
RIBEIRÃO PRETO
CENTRAL
PRESIDENTE PRUDENTE
BAURU
MARÍLIA
CAMPINAS
RM CAMPINAS
SÃO JOSÉ DOS CAMPOS
RM SÃO PAULO
SOROCABA
RM BAIXADA SANTISTA
REGISTRO
N
O
L
S
0
36
72
km

ANEXO 2- SÍNTESE DOS MÓDULOS DO PROGRAMA PEC- FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA

PRESIDENTE PRUDENTE

1 - PAULICEIA
2 - SÃO JOÃO DO PAU D'ALHO
3 - MONTE CASTELO
4 - SANTA MERCEDES
5 - NOVA GUATAPORANGA
6 - TUPI PAULISTA
7 - JUNQUEIROPOLIS
8 - PANORAMA
9 - OURO VERDE
10 - DRACENA
11 - IRAPURU
12 - PACAEMBU
13 - FLÓRIDA PAULISTA
14 - ADAMANTINA
15 - SALMOURÃO
16 - LUCELIA
17 - PRESIDENTE VENCESLAU
18 - FLORA RICA
19 - INUBIA PAULISTA
20 - CAIUA
21 - RIBEIRÃO DOS INDIOS
22 - EMILIANÓPOLIS
23 - SANTO EXPEDITO
24 - MARIAPOLIS
25 - OSVALDO CRUZ
26 - PRACINHA
27 - SAGRES
28 - PIQUEROBI
29 - ALFREDO MARCONDES
30 - CAIABU
31 - PRESIDENTE EPITÁCIO
32 - MARABÁ PAULISTA
33 - SANTO ANASTÁCIO
34 - PRESIDENTE BERNARDES
35 - PRESIDENTE PRUDENTE
36 - MARTINÓPOLIS
37 - ÁLVARES MACHADO
38 - INDIANA
39 - REGENTE FEIJÓ
40 - RANCHARIA
41 - TEODORO SAMPAIO
42 - MIRANTE DO PARANAPANEMA
43 - TARABAÍ
44 - ANHUMAS
45 - ROSANA
46 - EUCLIDES DA CUNHA
47 - SANDOVALINA
48 - ESTRELA DO NORTE
49 - PIRAPOZINHO
50 - NARANDIBA
51 - TACIBA
52 - NANTES
53 - IEPÊ



cm 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 unesp 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28

Proposta curricular: estrutura e organização

MÓDULO	EIXO TEMÁTICO	CARGA HORÁRIA
Módulo introdutório	Capacitação em informática	50 horas
Módulo 1	O PEC-Formação Universitária e as dimensões experiencial, reflexiva e ética do trabalho do professor	116 horas
Módulo 2	Formação para a docência escolar: cenário político-educacional atual, conteúdos e didáticas das áreas curriculares	1.062 horas
Módulo 3	Currículo: espaço e tempo de decisão coletiva	112 horas
Módulo 4	Escola: um elo na rede da sociedade do conhecimento	68 horas
	TOTAL	**1.408 HORAS**

MODALIDADE DE ATIVIDADE	EIXOS TEMÁTICOS
VIVÊNCIAS EDUCADORAS (proposta preliminar)	1. Diagnóstico dos alunos, pais, escolas e comunidades.
	2. Análise de práticas de alfabetização e elaboração de um projeto de trabalho.
	3. Elaboração de um projeto de trabalho e/ou programação referente a algum conteúdo da área de Língua Portuguesa, desenvolvimento do mesmo e avaliação.
	4. Elaboração de um projeto de trabalho e/ou programação referente a algum conteúdo da área de Matemática, desenvolvimento do mesmo e avaliação.
	5. Elaboração de um projeto de trabalho e/ou programação referente a algum conteúdo da área de Ciências Naturais e/ou Meio Ambiente, desenvolvimento do mesmo e avaliação.
	6. Elaboração de um projeto de trabalho e/ou programação referente a algum conteúdo da área de História e/ou Geografia, desenvolvimento do mesmo e avaliação.
	7. Elaboração de um projeto de trabalho e/ou programação referente a algum conteúdo da área de Artes, desenvolvimento do mesmo e avaliação.
	8. Elaboração de um projeto de trabalho e/ou programação referente a algum conteúdo da área de Ciências e/ou Educação Física, desenvolvimento do mesmo e avaliação.
	9. Análise de propostas curriculares das áreas.
	10. Avaliação da escola a partir dos critérios adotados pelas políticas públicas de avaliação.
	11. Participação da escola numa rede de conhecimento.

MODALIDADE DE ATIVIDADE	EIXOS TEMÁTICOS
OFICINAS CULTURAIS (proposta preliminar)	1. Leitura e produção de textos
	2. Literatura
	3. Teatro
	4. Artes plásticas
	5. Fotografia
	6. Cinema
	7. Música



Anexo II – Síntese dos módulos

PEC-Formação Universitária

Síntese dos módulos

Módulos	*Temas*		*Unidades*
— Módulo introdutório — **(50 horas)**	Capacitação em informática		
— Módulo 1 — O PEC-Formação Universitária e as dimensões experiencial, reflexiva e ética do trabalho do professor **(116 horas)**	1. A identidade profissional do professor, o contexto da formação continuada na experiência do PEC-Formação Universitária e a sua concepção educacional (c. horária: 20 h)		1.1 Introdução ao PEC-Formação Universitária
			1.2 Identificação do grupo e levantamento de demandas
			1.3 O contexto da formação do professor e sua dimensão pessoal
			1.4 Estrutura e funcionamento do curso e proposta curricular do curso e estabelecimento de um contrato didático
	2. A educação continuada e o processo de construção da identidade profissional do professor (c. horária: 36 h)		2.1 A profissão do professor no contexto das diferentes concepções de educação
			2.2 A profissão do professor frente aos principais marcos da nossa atual política educacional
	3. O contexto da formação/ atuação profissional: primeiro levantamento diagnóstico dos alunos, das famílias, das escolas e das comunidades (c. horária: 40 h)		3.1 A escola como espaço de reflexão e formação do professor
			3.2 Caracterização do contexto e das relações de trabalho na escola
			3.3 A escola como ambiente educativo de trabalho e formação do professor
	4. Fundamentos da prática educativa (c. horária: 20 h)		4.1 A dimensão ética e política do trabalho do professor
			4.2 Práticas reflexivas e de investigação-ação visando a uma pedagogia para a autonomia
— Módulo 2 — Formação para a docência escolar: cenário político-educacional atual, conteúdos e didáticas das áreas curriculares **(1.062 horas)**	1. Reformas educacionais e mudanças curriculares (c. horária: 72 h)		1.1 Revolução tecnológica e currículo
			1.2 Diferentes contextos e tendências das reformas educacionais e suas conseqüências na organização curricular
			1.3 As diretrizes curriculares, os PCNs, os projetos alternativos e a reforma educacional em curso no país
			1.4 O PNLD e a política estadual do livro didático
	2. Fundamentos da educação e da ação docente (c. horária: 144 h)	2.1 Fundamentos históricos e sociais	2.1.1 A relação entre a educação escolar e a sociedade
			2.1.2 Principais marcos da história da educação brasileira
			2.1.3 A redução da seletividade e melhoria da qualidade de ensino: desafios atuais para o sistema educacional
		2.2 Fundamentos psico-pedagógicos	2.2.1 Concepções de desenvolvimento e aprendizagem
			2.2.2 Concepções de desenvolvimento e aprendizagem e suas implicações para a condução e organização das situações de ensino-aprendizagem.
			2.2.3 O planejamento dos processos de avaliação.
	3. Fundamentos da organização escolar (c. horária: 32 h)		3.1 O professor e os principais aspectos da gestão escolar
			3.2 O projeto educacional como instrumento para gestão da escola
	4. Alfabetização (c. horária: 72 h)		4.1 Diferentes concepções de alfabetização
			4.2 Pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita
			4.3 Deslocamento do foco do código para o texto
	5. Língua portuguesa (c. horária: 140 h)		5.1 Conteúdos da área
			5.2 Referências Curriculares
			5.3 Tratamento didático
			5.4 Referências curriculares do Estado de São Paulo

PEC-FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA

SÍNTESE DOS MÓDULOS

MODULOS	*TEMAS*	*UNIDADES*
— Módulo 2 — Formação para a docência escolar: cenário político-educacional atual, conteúdos e didáticas das áreas curriculares **(1.062 horas)**	6. Matemática (c. horária: 140 h)	6.1 Conteúdos da área
		6.2 Referências Curriculares
		6.3 Tratamento didático
		6.4 Referências curriculares do Estado de São Paulo
	7. Natureza, ciências, meio ambiente e saúde (c. horária: 140 h)	7.1 Conteúdos da área
		7.2 Referências Curriculares
		7.3 Tratamento didático
		7.4 Referências curriculares do Estado de São Paulo
	8. Espaço, tempo e cultura: história, geografia, ética e diversidade cultural (c. horária: 140 h)	8.1 Conteúdos da área
		8.2 Referências Curriculares
		8.3 Tratamento didático
		8.4 Referências curriculares do Estado de São Paulo
	9. Arte e educação (c. horária: 96 h)	9.1 Conteúdos da área
		9.2 Referências Curriculares
		9.3 Tratamento didático
		9.4 Referências curriculares do Estado de São Paulo
	10. Corpo, movimento, sexualidade e saúde (c. horária: 96 h)	10.1 Conteúdos da área
		10.2 Referências Curriculares
		10.3 Tratamento didático
		10.4 Referências curriculares do Estado de São Paulo
— Módulo 3 — Currículo: espaço e tempo de decisão coletiva **(112 horas)**	1. O projeto educacional e autonomia da escola (c. horária: 24 h)	1.1 A autonomia da escola: a construção do projeto educacional no contexto das políticas públicas de Educação
		1.2 Projeto Educacional: movimento-documento
		1.3 Projeto Educacional como instrumento de organização e gestão da escola
	2. Princípios de organização do currículo: contextualização e autonomia (c. horária: 48 h)	2. 1 A "contra-revolução científica contemporânea": Inter, multi e transdisciplinaridade
		2.2 Planejamento e escolha dos conteúdos curriculares
		2.3 Diversificação das estratégias e formas de trabalho
		2.4 Formas de organização da prática pedagógica: projetos, módulos didáticos e seqüências didáticas
		2.5 Formas e critérios de progressão curricular
	3. Currículo e avaliação do currículo (c. horária: 40 h)	3.1 Progressão curricular e progressão continuada
		3.2 Políticas públicas de avaliação da escola
— Módulo 4 — Escola: elo na rede da sociedade do conhecimento **(68 horas)**	1. A internet como rede de conhecimento (c. horária: 24 h)	1.1 Navegar é preciso: as condições de produção, veiculação e recepção da informação na Internet
		1.2 Do acesso à informação ao tratamento da informação
		1.3 O uso da Internet como apoio ao processo de ensino aprendizagem
	2. A informática como suporte de aprendizagem (c. horária: 24 h)	2.1 A experiência do PEC-Formação Universitária
		2.2 Critérios para escolha e classificação dos softwares educacionais
		2.3 A importância do domínio dos principais aplicativos
	3. Projeto de intervenção: ação local e comunicação global (c. horária: 20 h)	3.1 Os recursos de informação na rede escolar paulista e nas escolas
		3.2 A Pesquisa de experiências e informações educacionais na Internet
		3.3 A Internet como instrumento de socialização das produções mais significativas e do processo de trabalho no contexto do curso



— Módulo 1 —
O PEC-Formação Universitária e as dimensões experiencial, reflexiva e ética do trabalho do professor

O objetivo desse módulo é, portanto, propiciar uma prática reflexiva, por meio da qual os alunos-professores possam:

a) compreender o processo de formação que estão vivenciando;

b) proceder à auto-análise do seu fazer profissional;

c) compreender-se como sujeitos tanto do processo de construção do conhecimento, quanto da prática pedagógica;

d) identificar os determinantes que caracterizam suas ações pessoais e profissionais: elementos facilitadores e dificultadores;

e) valorizar a docência, incorporando atitudes de autonomia com reformulação das práticas de sala de aula;

f) perceber as singularidades de seu grupo classe e de sua escola, sem perder de vista o contexto sócio-histórico e político-educacional geral.

MÓDULO 1 — PROGRAMA

TEMAS	UNIDADES	EMENTAS	VÍDEO
1. A identidade profissional do professor, o contexto da formação continuada na experiência do PEC-Formação Universitária e a sua concepção educacional (c. horária: 20 h)	1.1 Introdução ao PEC-Formação Universitária	▪ "Vôo panorâmico"[9] ▪ Contexto político-educacional no qual se insere o PEC-Formação Universitária: o Informações sobre a política educacional do país e do Estado de São Paulo, seu contexto histórico e cultural. Especial atenção deverá ser dada: a) ao que a LDB e demais normas recentes prevêem sobre formação de professores; b) à política da Secretaria na área de capacitação, carreira do magistério estadual; c) ao sentido do presente curso no conjunto dessa política.	
	1.2 Identificação do grupo e levantamento de demandas	▪ Dinâmica e apresentação individual e de grupo ▪ Expectativa do grupo: o Análise da tabulação do questionário respondido durante o curso de informática o Discussão das expectativas do grupo a partir de roteiro de análise	
	1.3 O contexto da formação do professor e sua dimensão pessoal	▪ Reflexão inicial sobre a trajetória de trabalho de cada professor, identificando e mapeando marcos significativos da sua formação no contexto das relações pessoais e institucionais.	
	1.4 Estrutura e funcionamento do curso e proposta curricular do curso e estabelecimento de um contrato didático	▪ Apresentação institucional do PEC – Formação Universitária. ▪ O processo de construção da proposta, da estrutura geral de funcionamento do PEC - Formação Universitária e suas modalidades de atividades, os diferentes tipos de mídias que serão utilizados e as diferentes formas de interação previstas entre os atores envolvidos (alunos-professores, docentes, assistentes, tutores, orientadores acadêmicos, monitores, equipes pedagógicas das escolas, equipe de coordenação do PEC - Formação Universitária). ▪ Conhecer o tipo de envolvimento e participação/decisão da Secretaria, e dos vários níveis políticos e técnicos da Secretaria. ▪ O programa de curso e sua grade curricular: os temas e objetivos gerais dos diferentes módulos e suas cargas horárias; as diferentes formas, instrumentos e tipos de avaliações que serão utilizados. ▪ O estabelecimento de um contrato didático que deverá orientar todo o andamento do curso	

MÓDULO 1 — PROGRAMA

TEMAS	UNIDADES	EMENTAS	VIV.ED.
2. A educação continuada e o processo de construção da identidade profissional do professor (c. horária: 36 h)	2.1 A profissão do professor no contexto das diferentes concepções de educação	▪ As diferentes concepções do papel e do lugar social do professor e suas relações com os diferentes contextos históricos em que foram produzidas. ▪ As diferentes concepções de educação e, conseqüentemente, do papel da escola e os modelos de formação e atuação docente. ▪ Os principais marcos da atual política de formação do magistério da Secretaria Estadual de Educação: racionalização organizacional, mudança nos padrões de gestão e melhoria da qualidade de ensino.	
	2.2 A profissão do professor frente aos principais marcos da nossa atual política educacional	▪ Os principais marcos da nossa atual política educacional e as novas e múltiplas demandas para o trabalho do professor. ▪ O novo modelo pedagógico e a nova estrutura de carreira do magistério implantada pela SEE voltada para a melhoria da qualidade de ensino. ▪ O processo de municipalização do ensino fundamental no Estado de São Paulo.	
3. O contexto da formação/ atuação profissional: primeiro levantamento diagnóstico dos alunos, das famílias, das escolas e das comunidades (c. horária: 40 h)	3.1 A escola como espaço de reflexão e formação do professor	▪ Levantamento dos desafios de formação expressos pelos professores a partir da análise das suas vivências escolares. ▪ Os espaços de formação do professor no contexto da autonomia da escola pública na gestão pedagógica. ▪ O papel da HTPC enquanto espaço de formação do professor.	
	3.2 Caracterização do contexto e das relações de trabalho na escola	▪ Caracterização do ambiente educativo das escolas nas quais os professores exercem seu trabalho. ▪ Princípios educacionais da reorganização da rede promovida pela SEE: a otimização dos espaços físicos e a adequação do modelo pedagógico. ▪ A dimensão de pesquisa e investigação: proposição e construção de categorias e instrumentos que permitam aos professores realizarem um primeiro estudo de caracterização do seu contexto de trabalho. *Obs.: Esta unidade prepara e se articula com a primeira vivência educadora, que tem como objetivo a realização deste diagnóstico/caracterização das salas de aulas e das escolas nas quais atuam os professores em formação.*	VIV.ED. 1 (40h)
	3.3 A escola como ambiente educativo de trabalho e formação do professor	▪ O contexto da vida escolar e a produção do trabalho do professor. A formação neste curso visando à reflexão e intervenção individual e coletiva na escola. ▪ Primeiro momento de síntese a partir da análise dos resultados da primeira vivência educativa já realizada.	
4. Fundamentos da prática educativa (c. horária: 20 h)	4.1 A dimensão ética e política do trabalho do professor	▪ A dimensão política e ética inerentes ao exercício do trabalho do professor e a produção dos significados sociais da sua profissão.	
	4.2 Práticas reflexivas e de investigação-ação visando a uma pedagogia para a autonomia	▪ Síntese parcial dos conteúdos trabalhados neste primeiro módulo, abordando a necessidade e as possibilidades de que os professores desenvolvam, numa perspectiva reflexiva, situações de autoformação participada. ▪ Essa síntese tem uma dupla função: a primeira é permitir uma articulação entre os conteúdos tratados nas várias unidades desse módulo e a segunda é orientar a equipe de gestão do PEC-Formação Universitária no que diz respeito a possíveis ajustes de programação que se façam necessários, tendo em vista as questões levantadas pelos professores relativas aos desafios de sua formação e à caracterização de seus alunos.	

— Módulo 2 —

Formação para a docência escolar: cenário político-educacional atual, conteúdos e didáticas das áreas curriculares

O objetivo desse módulo é, portanto, criar referências de trabalho pedagógico, oriundas das diferentes áreas do conhecimento, possibilitando que os alunos-professores possam:

a) compreender o processo de construção do conhecimento sob uma perspectiva sócio-histórica e interacionista;

b) apropriar-se, com maior profundidade, dos conteúdos relativos às diferentes áreas curriculares;

c) diferenciar o processo de pesquisa que possibilita a ampliação da área de conhecimento do processo de ensino que exige a transposição didática dos conhecimentos;

d) valorizar os alunos como parceiros do processo de construção do conhecimento;

e) avaliar criticamente sua ação pedagógica;

f) realizar projetos de intervenção pedagógica com o propósito de enriquecer o universo da sala de aula, aprimorando os processos de construção coletiva do conhecimento e favorecendo o desenvolvimento do pensamento autônomo.

MÓDULO 2 — PROGRAMA

TEMAS	UNIDADES	EMENTAS	VIVÊNCIAS
1. Reformas educacionais e mudanças curriculares (c. horária: 72 h)	1.1 Revolução tecnológica e currículo	▪ O cenário das mudanças sociais na nova sociedade da informação e os conseqüentes questionamentos relacionados ao lugar social da educação. Trata-se de problematizar as novas formas de difusão sistemática do conhecimento com a explosão da tecnologia da informação. ▪ A construção deste cenário sociopolítico e econômico permitirá introduzir o estudo das diferentes respostas de diversos sistemas escolares, concretizados nas chamadas reformas educacionais, e das suas decorrências na discussão e experimentação de novas propostas curriculares para a Educação Básica.	
	1.2 Diferentes contextos e tendências das reformas educacionais e suas conseqüências na organização curricular	▪ As principais tendências das novas políticas educacionais em diversos países (Espanha, Portugal, Chile, Argentina, México, entre outros), das conseqüentes reformas de sistemas educacionais e suas implicações nas proposições curriculares para as escolas. É importante problematizar uma das idéias hegemônicas de desenvolvimento que supõe ser a educação o eixo motor de um processo de transformação produtiva com eqüidade. Outro aspecto relevante é a tentativa de elaboração de um currículo integrado, em oposição ao currículo tradicional, que rompa com o isolamento da escola em relação às sociedades nas quais está inserida. ▪ A reorganização da Rede Estadual de Ensino e o processo de Municipalização como parte da descentralização e do fortalecimento da autonomia da escola, que é um forte traço das reformas educacionais do final do século XX.	
	1.3 As diretrizes curriculares, os PCNs, os projetos alternativos e a reforma educacional em curso no país	▪ Estudo do documento introdutório dos parâmetros curriculares nacionais para o ensino de primeira à quarta série, em especial o diagnóstico que este documento apresenta da situação da educação brasileira e os objetivos da reforma educacional em curso no país. Trata-se de possibilitar aos professores a identificação e contextualização da proposta de organização curricular contida nos PCNs, à luz destes aspectos.	

TEMAS	UNIDADES	EMENTAS	OBS
	1.4 O PNLD e a política estadual do livro didático	▪ Análise do uso que os professores/alunos fazem do livro didático e introdução da discussão sobre os critérios de avaliação utilizados pelo PNLD — que será aprofundada nos temas 6, 7, 8 e 9 —, visando uma autonomia de escolha e análise por parte do professor. ▪ Os princípios e a organização do processo de escolha do livro didático na rede pública do Estado de São Paulo: a autonomia das escolas, a participação dos professores, a proposta dos módulos que agrupam os livros de ficção e não-ficção, a feira virtual desenvolvida pela SEE. ▪ Os impactos da avaliação de livro didático no mercado editorial e nas escolhas dos professores, associados às propostas de mudança curricular, deverão ser tematizados, como forma de contextualizar a discussão, e permitir a síntese dos conteúdos trabalhados neste tema.	
2. Fundamentos da educação e da ação docente (c. horária: 144 h) **2.1 Fundamentos históricos e sociais**	2.1.1 A relação entre a educação escolar e a sociedade	▪ Retomada das tematizações sobre a relação escola x sociedade discutidas até este momento do curso, buscando identificar, do ponto de vista filosófico e histórico, diferentes possibilidades de conceber essa relação. Sugere-se uma abordagem que permita mapear e classificar essas tendências explorando suas implicações na forma de pensar a sociedade, a cultura, o conhecimento, o currículo e o aprendizado.	
	2.1.2 Principais marcos da história da educação brasileira	▪ Explicitação do caráter necessariamente social e histórico da educação escolar, identificando marcos significativos na história das políticas educacionais do país e sua articulação com as idéias pedagógico-didáticas que o sustentavam. Sugere-se uma abordagem centrada em estudos de caso, priorizando a educação básica, e análises de documentos que se refiram ao cotidiano da vida escolar.	
2.2 Fundamentos psico-pedagógicos	2.1.3 A redução da seletividade e melhoria da qualidade de ensino: desafios atuais para o sistema educacional	▪ Discussão das conseqüências políticas e educacionais da transformação recente da escola pública do nosso país - de uma escola para a elite a uma escola de "massa" que praticamente universaliza o acesso às séries iniciais da educação básica. É no cenário destas transformações sociais e educacionais que se coloca a questão da seletividade e da qualidade de ensino. ▪ O processo de municipalização no Estado de São Paulo, a expansão da rede municipal de ensino e a universalização do acesso. A construção da Rede Pública de Ensino Paulista com a integração entre os sistemas de ensino público no Estado e a concepção de escola pública como conceito central do sistema de informações. ▪ As conseqüências da política de reorganização da rede estadual paulista e das medidas de correção de fluxo nos índices de aprovação encontrados hoje.	
	2.2.1 Concepções de desenvolvimento e aprendizagem	▪ Confrontação de teorias psicológicas do desenvolvimento e da aprendizagem, no que diz respeito aos seus pressupostos, abrangência e implicações para a prática docente, com o intuito de ampliar a reflexão do professor sobre suas escolhas didáticas.	
	2.2.2 Concepções de desenvolvimento e aprendizagem e suas implicações para a condução e organização das situações de ensino-aprendizagem.	▪ Identificação das implicações decorrentes de uma perspectiva sócio-histórica e interacionista para compreensão do processo de construção do conhecimento, através do estabelecimento de categorias que possibilitem ao professor ampliar seu conhecimento dos alunos e avaliar criticamente os conteúdos e os métodos de ensino.	
	2.2.3 O planejamento dos processos de avaliação.	▪ Os significados da avaliação no contexto do processo ensino-aprendizagem considerando os tipos e funções da avaliação, as diferentes estratégias, a adequação dos instrumentos, a intervenção do professor e a vivência dos alunos. ▪ A Introdução dos ciclos e da progressão continuada na Rede Pública Estadual e a necessidade de um novo tratamento para o processo de avaliação voltado para a progressão da aprendizagem do aluno.	

MÓDULO 2 — PROGRAMA

TEMAS	UNIDADES	EMENTAS	VIV.ED.
3. Fundamentos da organização escolar (c. horária: 32 h)	3.1 O professor e os principais aspectos da gestão escolar	▪ Introdução ao estudo do funcionamento das organizações escolares, visando à compreensão da escola como um ambiente educativo que deve favorecer o trabalho coletivo.Nesse sentido, indica-se a possibilidade de retomar a caracterização/diagnóstico realizada no primeiro módulo para que se possam identificar as reais possibilidades de participação e intervenção na gestão da escola. ▪ A participação dos professores nos novos aspectos de gestão da escola na rede estadual pública: a elaboração da proposta pedagógica e do regimento, a gestão dos recursos próprios, a escolha do material didático, a participação nos mecanismos de avaliação (em particular o SARESP) e a reorganização dos ambientes de ensino.	
	3.2 O projeto educacional como instrumento para gestão da escola	▪ A reflexão sobre o projeto educacional, entendido, num primeiro momento, como a procura de uma explicitação das finalidades da escola pública frente ao contexto social em que se situa. Estas finalidades devem parametrizar a tomada de decisões frente aos aspectos da gestão e organização do cotidiano da escola.	
4. Alfabetização[10] (c. horária: 72 h)	4.1 Diferentes concepções de alfabetização 4.2 Pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita 4.3 Deslocamento do foco do código para o texto	▪ Estudo das diferentes concepções e acepções de alfabetização e de suas decorrências didático-pedagógicas a partir de reflexões sobre os significados da apropriação das práticas de leitura e escrita. ▪ Dentro dessa temática, merece destaque uma análise de estudos e pesquisas ligados à Psicogênese da Língua Escrita, pelo fato dos mesmos constituírem uma importante referência nacional para as práticas alfabetizadoras. ▪ De igual forma, merece destaque o deslocamento de foco – do código para o texto e/ou discurso – possibilitado, entre outras razões, pela formulação do conceito de letramento e pela eleição dos gêneros do discurso como objeto de ensino, e as implicações didático-pedagógicas decorrentes de tal deslocamento. *Obs.: Articulada ao desenvolvimento do presente tema e instrumentalizada por este, a vivência educativa 2 pretende que os alunos-professores possam analisar práticas de alfabetização e elaborar um projeto de trabalho.*	VIV.ED. 2 (72h)
5. Língua portuguesa (c. horária: 140 h)	5.1 Conteúdos da área 5.2 Referências Curriculares 5.3 Tratamento didático 5.4 Referências curriculares do Estado de São Paulo	▪ Estudo dos conteúdos essenciais relativos ao(s) objeto(s) da área curricular em questão. ▪ Discussão das principais referências curriculares em circulação, sobretudo os PCNs de Português. ▪ Reflexão sobre o tratamento didático dos conteúdos a serem trabalhados. ▪ As orientações curriculares da SEE e a análise dos resultados do Saresp. *Obs.: Articulada ao desenvolvimento do presente tema e instrumentalizada por este, a vivência educativa 3 pretende que os professores/alunos possam elaborar um projeto de trabalho e/ou programação referente a algum conteúdo da área focada, desenvolver o(a) mesmo(a) em sala de aula e avaliá-lo(a).*	VIV.ED. 3 (48h)
6. Matemática (c. horária: 140 h)	6.1 Conteúdos da área 6.2 Referências Curriculares 6.3 Tratamento didático 6.4 Referências curriculares do Estado de São Paulo	▪ Estudo dos conteúdos essenciais relativos ao(s) objeto(s) da área curricular em questão. ▪ Discussão das principais referências curriculares em circulação, sobretudo os PCNs de Matemática. ▪ Reflexão sobre o tratamento didático dos conteúdos a serem trabalhados. ▪ As orientações curriculares da SEE e a análise dos resultados do SARESP na área curricular. *Obs.: Articulada ao desenvolvimento do presente tema e instrumentalizada por este, a vivência educativa 3 pretende que os professores/alunos possam elaborar um projeto de trabalho e/ou programação referente a algum conteúdo da área focada, desenvolver o(a) mesmo(a) em sala de aula e avaliá-lo(a).*	VIV.ED. 4 (48h)

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

MÓDULO 2 — PROGRAMA			
TEMAS	UNIDADES	EMENTAS	V.V.ED.
7. Natureza, ciências, meio ambiente e saúde (c. horária: 140 h)	7.1 Conteúdos da área 7.2 Referências Curriculares 7.3 Tratamento didático 7.4 Referências curriculares do Estado de São Paulo	▪ O estudo dos conteúdos essenciais relativos ao(s) objeto(s) da(s) área(s) curricular(es) em questão. ▪ Discussão das principais referências curriculares em circulação, sobretudo os PCNs de Ciências Naturais e de Meio Ambiente. ▪ Reflexão sobre o tratamento didático dos conteúdos a serem trabalhados. ▪ As orientações curriculares da SEE e a análise dos resultados do SARESP na área curricular. *Obs.: Articulada ao desenvolvimento do presente tema e instrumentalizada por este, a vivência educativa 3 pretende que os professores/alunos possam elaborar um projeto de trabalho e/ou programação referente a algum conteúdo da área focada, desenvolver o(a) mesmo(a) em sala de aula e avaliá-lo(a).*	VIV.ED. 5 (48h)
8. Espaço, tempo e cultura: história, geografia, ética e diversidade cultural (c. horária: 140 h)	8.1 Conteúdos da área 8.2 Referências Curriculares 8.3 Tratamento didático 8.4 Referências curriculares do Estado de São Paulo	▪ Estudo dos conteúdos essenciais relativos ao(s) objeto(s) da(s) área(s) curricular(es) em questão. ▪ Discussão das principais referências curriculares em circulação, sobretudo os PCNs de História e Geografia e Pluralidade Cultural. ▪ Reflexão sobre o tratamento didático dos conteúdos a serem trabalhados. ▪ As orientações curriculares da SEE na área curricular. *Obs.: Articulada ao desenvolvimento do presente tema e instrumentalizada por este, a vivência educativa 3 pretende que os professores/alunos possam elaborar um projeto de trabalho e/ou programação referente a algum conteúdo da área focada, desenvolver o(a) mesmo(a) em sala de aula e avaliá-lo(a).*	VIV.ED. 6 (48h)
9. Arte e educação (c. horária: 96 h)	9.1 Conteúdos da área 9.2 Referências Curriculares 9.3 Tratamento didático 9.4 Referências curriculares do Estado de São Paulo	▪ Estudo dos conteúdos essenciais relativos ao(s) objeto(s) da área curricular em questão. ▪ Discussão das principais referências curriculares em circulação, sobretudo os PCNs de Artes. ▪ Reflexão sobre o tratamento didático dos conteúdos a serem trabalhados. ▪ As orientações curriculares da SEE na área curricular. *Obs.: Articulada ao desenvolvimento do presente tema e instrumentalizada por este, a vivência educativa 7 pretende que os professores/alunos possam elaborar um projeto de trabalho e/ou programação referente a algum conteúdo da área focada, desenvolver o(a) mesmo(a) em sala de aula e avaliá-lo(a).*	VIV.ED. 7 (36h)
10. Corpo, movimento, sexualidade e saúde (c. horária: 96 h)	10.1 Conteúdos da área 10.2 Referências Curriculares 10.3 Tratamento didático 10.4 Referências curriculares do Estado de São Paulo	▪ Estudo dos conteúdos essenciais relativos ao(s) objeto(s) da(s) área(s) curricular(es) em questão, ▪ Discussão das principais referências curriculares em circulação, sobretudo os PCNs de Educação Física, de Saúde e de Orientação Sexual. ▪ Reflexão sobre o tratamento didático dos conteúdos a serem trabalhados. ▪ As orientações curriculares da SEE na área curricular. *Obs.: Articulada ao desenvolvimento do presente tema e instrumentalizada por este, a vivência educativa 8 pretende que os professores/alunos possam elaborar um projeto de trabalho e/ou programação referente a algum conteúdo das áreas focadas, desenvolver o(a) mesmo(a) em sala de aula e avaliá-lo(a).*	VIV.ED. 8 (36h)

— Módulo 3 —
Currículo: espaço e tempo de decisão coletiva

Assim, o presente módulo tem como objetivo possibilitar aos professores:

- refletir sobre o significado da elaboração do projeto educacional na escola no contexto da nova lei de diretrizes e bases;
- discutir as formas pelas quais se sistematiza o projeto educacional no contexto da escola e quais as suas possibilidades de participação neste processo;
- identificar as relações entre os diferentes níveis e instrumentos de planejamento e gestão da escola;
- discutir a(s) forma(s) de gestão das diferentes situações de trabalho coletivo no contexto da escola;
- discutir os princípios para elaboração e organização curricular a partir das noções de contextualização e autonomia;
- analisar as diferentes possibilidades de organização da prática pedagógica, em especial os projetos, módulos e seqüências didáticas;
- analisar e avaliar propostas curriculares; e, finalmente,
- refletir sobre a avaliação no âmbito do currículo e das políticas públicas de avaliação do sistema educacional.

MÓDULO 3 — PROGRAMA

TEMAS	UNIDADES	EMENTAS	V.V.(C
1. O projeto educacional e autonomia da escola (c. horária: 24 h)	1.1 A autonomia da escola: a construção do projeto educacional no contexto das políticas públicas de Educação	▪ Explicitação do(s) significado(s) do projeto educacional, em especial, o sentido de sua proposição no contexto da nova LDB. Nesta, o princípio da flexibilização organizacional e normativa - tanto dos sistemas quanto das unidades escolares -, visando à autonomia das escolas, tem como contrapartida a necessidade de que estas explicitem seu projeto educacional que confere legitimidade às suas escolhas de organização e gestão.	
	1.2 Projeto Educacional: movimento-documento	▪ O projeto educacional se dá num processo coletivo de discussão e tomada de decisão, atravessado pelos movimentos e contradições das relações no interior da própria escola e pelas mudanças no cenário das políticas educacionais. Sugere-se uma abordagem do tema que possibilite aos professores identificar, comparar e discutir as formas pelas quais se sistematiza o projeto educacional nas suas escolas de origem e refletir sobre possibilidades de intervenção.	
	1.3 Projeto Educacional como instrumento de organização e gestão da escola	▪ Explicitação da necessidade da busca de coerência na articulação entre os diferentes níveis e instrumentos de planejamento e gestão da escola. ▪ Contextualização da singularidade e da relação entre os seguintes instrumentos: proposta pedagógica, regimento escolar, plano de gestão, planos de curso, planos de ensino e de trabalho. ▪ Discussão das diferentes situações de trabalho coletivo no contexto da escola: conselhos de classe e série, organizações estudantis, situações de encontro com os pais e comunidade, entre outros.	

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

MÓDULO 3 — PROGRAMA

TEMAS	UNIDADES	EMENTAS	VIV.ED.
2. Princípios de organização do currículo: contextualização e autonomia (c. horária: 48 h)	2. 1 A "contra-revolução científica contemporânea": Inter, multi e transdisciplinaridade	• Os conceitos de interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade e suas implicações para a organização do currículo, tendo em vista as necessidades da sociedade contemporânea de profissionais que transitem por mais de uma área ou ciência.	
	2.2 Planejamento e escolha dos conteúdos curriculares	• Explicitação dos princípios e critérios para a escolha e planejamento dos conteúdos curriculares partindo das discussões de cada área do currículo realizadas no módulo 2. • Tematização e discussão dos aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais dos conteúdos e a importância de identificar os conhecimentos prévios dos alunos.	
	2.3 Diversificação das estratégias e formas de trabalho	• Discussão das diferentes possibilidades de diversificação das estratégias e formas do trabalho educacional com o intuito de favorecer a aprendizagem dos alunos. • Reflexão sobre as estratégias de organização do processo ensino/aprendizagem, tendo em vista a heterogeneidade entre os alunos.	
	2.4 Formas de organização da prática pedagógica: projetos, módulos didáticos e seqüências didáticas	• Discussão das formas de organizações didáticas que se contraponham a práticas didáticas fragmentárias e desarticuladas, refletindo sobre as decorrências da escolha de diferentes tipos de organização didática.	
	2.5 Formas e critérios de progressão curricular	• Critérios para que se possa determinar e avaliar as seqüências e simultaneidades dos conteúdos programáticos, visando a articulação entre os vários conteúdos curriculares. • Tematização das diversas formas de estabelecer progressões curriculares. *Obs.: À luz das discussões travadas no desenvolvimento dos temas 1 e 2 do módulo 3 e dos temas do módulo 2 relativos às áreas, a nona vivência educativa propõe análises de propostas curriculares e/ou programações.*	VIV.ED. 9 (20h)
3. Currículo e avaliação do currículo (c. horária: 40 h)	3.1 Progressão curricular e progressão continuada	• Articulação da dimensão política da adoção da progressão continuada com a sua dimensão pedagógica, que se relaciona com a visão de um currículo menos fragmentado e desarticulado. • Reflexão sobre as decorrências didático-pedagógicas da progressão continuada. Com esse intuito, temas como avaliação, recuperação continuada, classes de aceleração deverão ser abordados.	
	3.2 Políticas públicas de avaliação da escola	• Discussão de como os professores podem avaliar seus alunos, sua prática e sua escola, a partir dos critérios adotados pelas políticas públicas de avaliação, tais como o SARESP e o SAEB. • O SARESP como instrumento que amplia o conhecimento do perfil de realização dos alunos, fornecendo aos professores padrões de desempenho alcançados pelo conjunto de alunos de modo a subsidiar o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula. *Obs.: Dessa forma, essa unidade pressupõe uma síntese dos conteúdos vistos nos módulos 2 e 3 e uma investigação da realidade de cada escola, que será viabilizada pela vivência educadora 10.*	VIV.ED. 10 (24h)

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Neste sentido, este módulo visa possibilitar aos professores:

a) discutir as condições de produção, veiculação e recepção de informação na Internet;

b) problematizar as possibilidades de tratamento das informações a partir da definição de objetivos e metodologia de pesquisa;

c) identificar as diversas possibilidades de uso da Internet como apoio ao ensino e à aprendizagem;

d) refletir e sistematizar sua experiência com o uso das mídias interativas e de comunicação ao logo do PEC-Formação Universitária, no sentido de tornar-se mais autônomo na gestão de sua própria formação;

e) discutir critérios para escolha de softwares educacionais com vistas ao seu uso didático, bem como a importância do trabalho com os principais aplicativos; e, finalmente,

f) socializar aspectos de sua síntese do curso através da Internet, fazendo com que os professores possam experienciar o outro lugar social dessa interação: o lugar de quem disponibiliza conteúdos na rede.

MÓDULO 4 — PROGRAMA

TEMAS	UNIDADES	EMENTAS	VIVÊD.
1. A internet como rede de conhecimento (c. horária: 24 h)	1.1 Navegar é preciso: as condições de produção, veiculação e recepção da informação na Internet	• Estudo das implicações da globalização e do controle de informação e o contexto de produção, veiculação e recepção da informação disponível na Internet. Destacar que todo conhecimento é referendado pela forma como foi produzido e por todo contexto de sua produção e isso não pode ser posto de lado quando se consideram as informações disponibilizadas via Internet.	
	1.2 Do acesso à informação ao tratamento da informação	• Discussão da necessidade de se garantir um tratamento adequado à informação. O acesso à informação é algo que vai ser cada vez mais facilitado pelo progresso tecnológico. Além da garantia de acesso à informação por parte de toda população, é preciso pensar em formas de tratar a informação que possibilitem que recortes sejam feitos e relações e sínteses sejam estabelecidas, a partir da definição de objetivos e metodologia de pesquisa, entendida aqui num sentido mais lato, no qual estaria equacionada à própria essência de certas práticas de leitura.	
	1.3 O uso da Internet como apoio ao processo de ensino aprendizagem	• Identificação das diferentes possibilidades de uso da Internet como apoio ao processo de ensino aprendizagem. Nesta dimensão cabe destacar os mecanismos de procura de dados, informações e conteúdos e as possibilidades de troca de experiências e produtos entre diferentes contextos e comunidades.	

— Vivências educadoras —

As vivências estão articuladas na seguinte progressão:

▪ Caracterização diagnóstica inicial do seu locus de trabalho
▪ Planejamento, desenvolvimento, avaliação e análise de projetos e/ou programações nas diferentes áreas do currículo de 1ª a 4ª séries
▪ Estudo da programação de uma série ou ciclo do currículo escolar
▪ Estudo dos mecanismos de avaliação propostos nas políticas públicas de avaliação dos sistemas de ensino — Saresp e Saeb — aplicados ao contexto escolar.
▪ Socialização, na Internet, dos principais resultados de seu estudo ao longo do curso

VIVÊNCIA EDUCADORA	DESCRIÇÃO	C. HORÁRIA	MÓDULO
Vivência educadora 1	Estudo inicial de caracterização do ambiente educativo da escola na qual o professor trabalha, que será o ponto de partida e o "pano-de-fundo" das demais vivências e estudos realizados no curso. A elaboração desta caracterização inicial deverá partir da(s) sala(s) de aula e incluir, pelo menos, os seguintes aspectos: ▪ Caracterização dos alunos nos aspectos socioeconômicos, culturais e de aprendizagem. ▪ Caracterização do contexto de vida dos alunos: condições de moradia, organização familiar, organização de seu cotidiano, acesso a bens e serviços. ▪ Caracterização dos espaços do trabalho coletivo e de gestão da escola: existência de um projeto pedagógico e regimento próprios e suas características, tipos de curso e períodos de funcionamento, quadro de professores, planejamento e forma de trabalho na HTPC. Ao final, cada professor deverá iniciar a montagem de um dossiê que contenha essas informações organizadas e sistematizadas. O aprendizado das possibilidades de organização dessas informações (tabelas, gráficos, esquemas, etc.), inclusive com o uso de aplicativos como ferramentas para este trabalho, é parte integrante desta vivência.	40 h	**mód. 1**
Vivência educadora 2	Análise de práticas de alfabetização e elaboração de um projeto de trabalho, desenvolvimento e avaliação do mesmo. Além disso, sugere-se que ele elabore um relatório do trabalho desenvolvido, no qual se registrem a vivência dos alunos e professores, os procedimentos, conteúdos e avaliação realizada, e avalie todo o processo, destacando problemas e resultados positivos. Sugere-se que os professores de 2ª, 3ª, e 4ª séries acompanhem o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação do projeto, através de observações e registros das atividades, como forma de propiciar a estes professores um maior entendimento do processo de alfabetização.	72 h	**mód. 2**
Vivência educadora 3	Elaboração de um projeto de trabalho e/ou programação referente a algum conteúdo da área de Língua Portuguesa, desenvolvimento do(a) mesmo(a) em sala de aula e avaliação do(a) mesmo(a). A elaboração do projeto e/ou programação deverá supor uma pesquisa prévia a ser desenvolvida pelos professores relativa a algum conteúdo que necessitem saber mais para poder realizar a atividade solicitada. Além disso, sugere-se que ele elabore um relatório do trabalho desenvolvido, no qual se registrem a vivência dos alunos e professores, os procedimentos, conteúdos e avaliação realizada, e avalie todo o processo, destacando problemas e resultados positivos. Sugere-se que cada professor possa vivenciar também situações de observação e acompanhamento da prática de seus pares.	48 h	**mód. 2**
Vivência educadora 4	Elaboração de um projeto de trabalho e/ou programação referente a algum conteúdo da área de Matemática, desenvolvimento do(a) mesmo(a) em sala de aula e avaliação do(a) mesmo(a). A elaboração do projeto e/ou programação deverá supor uma pesquisa prévia a ser desenvolvida pelos professores relativa a algum conteúdo que necessitem saber mais para poder realizar a atividade solicitada. Além disso, sugere-se que ele elabore um relatório do trabalho desenvolvido, no qual se registrem a vivência dos alunos e professores, os procedimentos, conteúdos e avaliação realizada, e avalie todo o processo, destacando problemas e resultados positivos. Sugere-se que cada professor possa vivenciar também situações de observação e acompanhamento da prática de seus pares.	48 h	**mód. 2**

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

MÓDULO 4 — PROGRAMA

TEMAS	UNIDADES	EMENTAS	VIV.ED.
2. A informática como suporte de aprendizagem (c. horária: 24 h)	2.1 A experiência do PEC-Formação Universitária	• Discussão sobre o uso da informática e de outras tecnologias como suporte de aprendizagem, a partir da avaliação da experiência no PEC-Formação Universitária.	
	2.2 Critérios para escolha e classificação dos softwares educacionais	• O conhecimento dos diferentes tipos de softwares educacionais, problematizando a relação dos alunos com os conteúdos e informações disponibilizadas. Trata-se de identificar as diferentes possibilidades de interação dos alunos com as informações, mais restrita nos programas tutoriais e mais aberta, por exemplo, nos programas de simulação.	
	2.3 A importância do domínio dos principais aplicativos	• Discussão da importância do aprendizado dos principais aplicativos (editor de texto, planilhas e banco de dados) que conferem ao computador um caráter de ferramenta para o estudo.	
3. Projeto de intervenção: ação local e comunicação global (c. horária: 20 h)	3.1 Os recursos de informação na rede escolar paulista e nas escolas	• Caracterização dos recursos de circulação de informação disponíveis na rede escolar paulista, qualificando as possibilidades de acesso e uso. Trata-se também de caracterizar quais os recursos disponíveis nas escolas e mapear suas possibilidades de uso.	
	3.2 A Pesquisa de experiências e informações educacionais na Internet	• Construção de um conjunto de sites e locais de pesquisa na Internet que possam servir de apoio, tanto à continuidade da sua formação quanto ao planejamento de seu trabalho didático. Trata-se das possibilidades de criação e manutenção de uma biblioteca de "links" e/ou listas de discussão e circulação de informações que funcionem como referência para reflexão, atualização e aprofundamento de sua prática educativa.	
	3.3 A Internet como instrumento de socialização das produções mais significativas e do processo de trabalho no contexto do curso	• Síntese do curso através do desenvolvimento de um projeto que permita socializar, com o uso da Internet, conteúdos e vivências mais significativas do curso. Deve-se enfatizar os procedimentos necessários para o planejamento de projetos desta natureza.	VIV.ED. 11 (20h)



VIVÊNCIA EDUCADORA	DESCRIÇÃO	C. HORÁRIA	MÓD.
Vivência educadora 5	Elaboração de um projeto de trabalho e/ou programação referente a algum conteúdo da área de Ciências e do tema transversal Meio Ambiente, desenvolvimento do(a) mesmo(a) em sala de aula e avaliação do(a) mesmo(a). A elaboração do projeto e/ou programação deverá supor uma pesquisa prévia a ser desenvolvida pelos professores relativa a algum conteúdo que necessitem saber mais para poder realizar a atividade solicitada. Além disso, sugere-se que ele elabore um relatório do trabalho desenvolvido, no qual se registrem a vivência dos alunos e professores, os procedimentos, conteúdos e avaliação realizada, e avalie todo o processo, destacando problemas e resultados positivos. Sugere-se que cada professor possa vivenciar também situações de observação e acompanhamento da prática de seus pares.	48 h	**mód. 2**
Vivência educadora 6	Elaboração de um projeto de trabalho e/ou programação referente a algum conteúdo da área de História, Geografia e dos temas transversais Ética e Pluralidade Cultural, desenvolvimento do(a) mesmo(a) em sala de aula e avaliação do(a) mesmo(a). A elaboração do projeto e/ou programação deverá supor uma pesquisa prévia a ser desenvolvida pelos professores relativa a algum conteúdo que necessitem saber mais para poder realizar a atividade solicitada. Além disso, sugere-se que ele elabore um relatório do trabalho desenvolvido, no qual se registrem a vivência dos alunos e professores, os procedimentos, conteúdos e avaliação realizada, e avalie todo o processo, destacando problemas e resultados positivos. Sugere-se que cada professor possa vivenciar também situações de observação e acompanhamento da prática de seus pares.	48 h	**mód. 2**
Vivência educadora 7	Elaboração de um projeto de trabalho e/ou programação referente a algum conteúdo da área de Artes, desenvolvimento do(a) mesmo(a) em sala de aula e avaliação do(a) mesmo(a). A elaboração do projeto e/ou programação deverá supor uma pesquisa prévia a ser desenvolvida pelos professores relativa a algum conteúdo que necessitem saber mais para poder realizar a atividade solicitada. Além disso, sugere-se que ele elabore um relatório do trabalho desenvolvido, no qual se registrem a vivência dos alunos e professores, os procedimentos, conteúdos e avaliação realizada, e avalie todo o processo, destacando problemas e resultados positivos. Sugere-se que cada professor possa vivenciar também situações de observação e acompanhamento da prática de seus pares.	36 h	**mód. 2**
Vivência educadora 8	Elaboração de um projeto de trabalho e/ou programação referente a algum conteúdo da área de Corpo e Movimento e dos temas transversais, Saúde e Orientação Sexual, desenvolvimento do(a) mesmo(a) em sala de aula e avaliação do(a) mesmo(a). A elaboração do projeto e/ou programação deverá supor uma pesquisa prévia a ser desenvolvida pelos professores relativa a algum conteúdo que necessitem saber mais para poder realizar a atividade solicitada. Além disso, sugere-se que ele elabore um relatório do trabalho desenvolvido, no qual se registrem a vivência dos alunos e professores, os procedimentos, conteúdos e avaliação realizada, e avalie todo o processo, destacando problemas e resultados positivos. Sugere-se que cada professor possa vivenciar também situações de observação e acompanhamento da prática de seus pares.	36 h	**mód. 2**
Vivência educadora 9	Estudo de uma programação desenvolvida em uma série ou ciclo do Ensino Fundamental, visando identificar e analisar pelo menos os seguintes aspectos: • As possíveis relações entre conteúdos de diferentes áreas curriculares. • A escolha, organização e articulação dos conteúdos de ensino e aprendizagem propostos. • A diversificação das estratégias e formas de trabalho. • A existência de projetos e/ou seqüências didáticas e qual seu papel. • As formas e critérios de progressão propostos.	20 h	**mód. 3**
vivência educadora 10	Estudo dos critérios e instrumentos de avaliação do sistema de ensino aplicados junto aos alunos que concluem a 4ª série - Saresp e Saeb. A análise dos resultados de cada escola nestas avaliações deverá propiciar o levantamento de hipóteses conseqüentes quanto ao significado destes, como ponto de partida para a realização de novas investigações pelos professores. O aprendizado das possibilidades de leitura dos aspectos relativos ao tratamento estatístico contido nestas avaliações deve ser enfatizado.	24 h	**mód. 3**
vivência educadora 11	Planejamento e elaboração de um site na Internet que permita aos professores socializar os conteúdos e vivências mais significativas do curso para a comunidade educacional. Esta vivência deverá contemplar tanto a reflexão sobre quais os conteúdos a serem disponibilizados quanto os principais aspectos e possibilidades técnicas relativas à circulação de informações na Internet.	20 h	**mód. 4**

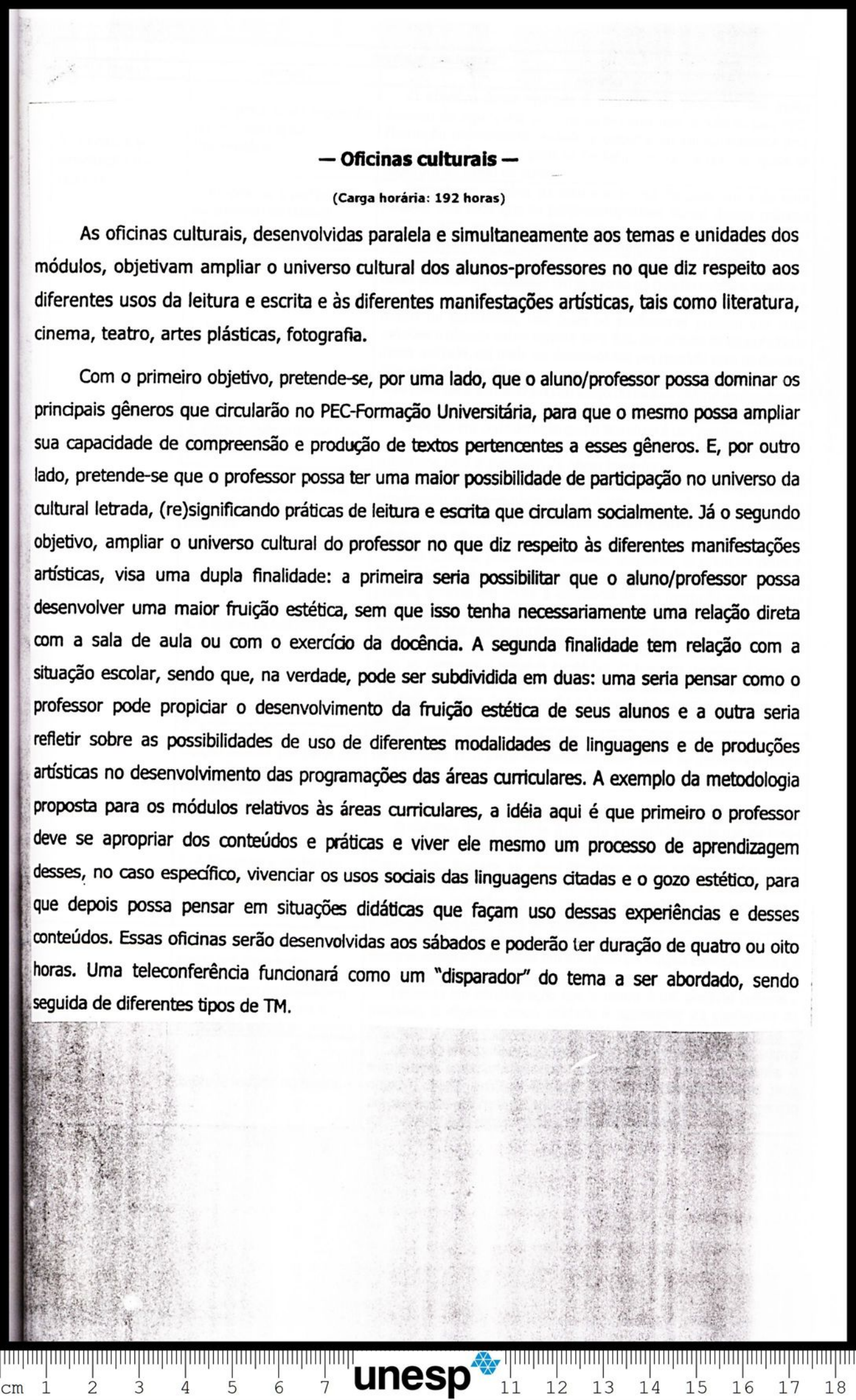


— Oficinas culturais —

(Carga horária: 192 horas)

As oficinas culturais, desenvolvidas paralela e simultaneamente aos temas e unidades dos módulos, objetivam ampliar o universo cultural dos alunos-professores no que diz respeito aos diferentes usos da leitura e escrita e às diferentes manifestações artísticas, tais como literatura, cinema, teatro, artes plásticas, fotografia.

Com o primeiro objetivo, pretende-se, por uma lado, que o aluno/professor possa dominar os principais gêneros que circularão no PEC-Formação Universitária, para que o mesmo possa ampliar sua capacidade de compreensão e produção de textos pertencentes a esses gêneros. E, por outro lado, pretende-se que o professor possa ter uma maior possibilidade de participação no universo da cultural letrada, (re)significando práticas de leitura e escrita que circulam socialmente. Já o segundo objetivo, ampliar o universo cultural do professor no que diz respeito às diferentes manifestações artísticas, visa uma dupla finalidade: a primeira seria possibilitar que o aluno/professor possa desenvolver uma maior fruição estética, sem que isso tenha necessariamente uma relação direta com a sala de aula ou com o exercício da docência. A segunda finalidade tem relação com a situação escolar, sendo que, na verdade, pode ser subdividida em duas: uma seria pensar como o professor pode propiciar o desenvolvimento da fruição estética de seus alunos e a outra seria refletir sobre as possibilidades de uso de diferentes modalidades de linguagens e de produções artísticas no desenvolvimento das programações das áreas curriculares. A exemplo da metodologia proposta para os módulos relativos às áreas curriculares, a idéia aqui é que primeiro o professor deve se apropriar dos conteúdos e práticas e viver ele mesmo um processo de aprendizagem desses, no caso específico, vivenciar os usos sociais das linguagens citadas e o gozo estético, para que depois possa pensar em situações didáticas que façam uso dessas experiências e desses conteúdos. Essas oficinas serão desenvolvidas aos sábados e poderão ter duração de quatro ou oito horas. Uma teleconferência funcionará como um "disparador" do tema a ser abordado, sendo seguida de diferentes tipos de TM.



OFICINAS CULTURAIS[11]		
TEMAS	UNIDADES	EMENTAS
1. Leitura e produção de textos	1. Os gêneros em circulação no PEC-Formação Universitária	O objetivo desta unidade é propiciar ao professor um maior domínio de alguns dos gêneros do discurso que circularão pelo PEC-Formação Universitária, visando possibilitar ao aluno/professor uma maior proficiência nas práticas de leitura e escrita com as quais se deparará ao longo do curso.
	2. Ampliando a participação no universo da cultura letrada	Partindo da história de leitura e escrita de cada um e de uma reflexão dos usos que os professores/alunos fazem dessas práticas sociais, essa unidade pretende que o aluno/professor possa, de maneira mais efetiva, aumentar seus contatos com a cultura letrada.
2. Literatura	1. Pelo simples prazer de ler	Partindo dos gostos literários dos participantes do curso, o objetivo desta unidade é possibilitar um aumento da fruição estética relativa à literatura por parte dos alunos-professores. Sugere-se a montagem de fóruns de discussões, nos quais os professores possam das suas opiniões e discutir sobre alguma obra lida. Em virtude da especificidade dessa unidade, ela pode ser desenvolvida em paralelo com as demais. Isso seria até desejável para que a troca de impressões sobre as obras lidas pudesse ir acontecendo ao longo do desenvolvimento das demais oficinas.
	2. Construindo critérios para a apreciação estética	Levando em consideração que a literatura é um produto cultural e histórico, o objetivo dessa unidade é tematizar critérios objetivos e subjetivos para a avaliação de obras literárias.
	3. Do mito à crônica: uma breve história dos gêneros literários	Levando em conta os contextos sócio-históricos que propiciaram o surgimento e desenvolvimento dos diferentes gêneros literários, o objetivo desta unidade é aprofundar o conhecimento dos professores relativo aos gêneros literários.
	4. A literatura infantil e infanto-juvenil	Esta unidade possui três grandes objetivos. O primeiro deles é discutir criticamente a existência de uma literatura infantil e infanto-juvenil, levando em conta a existência de um mercado editorial que dita o tipo de produção mais difundida. O segundo objetivo é possibilitar aos alunos-professores a ampliação de seu conhecimento sobre as obras existentes, permitindo que os mesmos tomem contato com as mesmas e possam avaliá-las. O terceiro objetivo é discutir critérios para a seleção de livros de literatura, tendo em vista os objetivos da área de Português e levando em conta a realidade das escolas.
	5. O desenvolvimento da fruição estética por parte dos alunos de ensino fundamental: uma possibilidade ou utopia?	O objetivo dessa unidade é discutir encaminhamentos e propostas de trabalhos com livros de literatura, com vistas ao desenvolvimento da fruição estética por parte dos alunos de ensino fundamental.
	6. A literatura e as demais áreas curriculares	O objetivo desta unidade é discutir possibilidades de uso de livros de literatura em outras áreas curriculares para além da área de Língua Portuguesa. Embora as obras literárias sejam categorizadas como ficção, as mesmas refletem e/ou refratam a realidade vivida e, como tal, trazem questões dessa realidade e podem ser vistas como importantes documentos de épocas.
3. Teatro	1. Pelo simples prazer de poder ser espectador	Partindo das experiências de cada um com o teatro, o objetivo desta unidade é possibilitar um aumento da fruição estética relativa à dramaturgia por parte dos alunos-professores.
	2. Elementos da linguagem teatral e critérios para a apreciação estética	Levando em consideração que o teatro é um produto cultural e histórico, o objetivo dessa unidade é apresentar os elementos da linguagem teatral e discutir critérios de avaliação de obras teatrais.
	3. Breve história do teatro	Levando em conta os contextos sócio-históricos que propiciaram o surgimento e desenvolvimento dos diferentes gêneros teatrais, o objetivo dessa unidade é propiciar aos alunos-professores uma ampliação do seu conhecimento sobre teatro, através da compreensão da história dessa arte e de seus diferentes gêneros e escolas.

unesp

4. Artes plásticas	1. Pelo simples prazer de apreciar	Partindo dos gostos artísticos dos participantes do curso, o objetivo desta unidade é possibilitar um aumento da fruição estética relativa às artes plásticas por parte dos alunos-professores.
	2. Elementos das artes plásticas e critérios para apreciação estética	Levando em consideração que as artes plásticas são produtos culturais e históricos, o objetivo dessa unidade é apresentar os elementos das artes plásticas e discutir critérios de avaliação de obras de arte.
	3. Breve história da arte	Levando em conta os contextos sócio-históricos que propiciaram o surgimento e desenvolvimento das diferentes escolas de artes, o objetivo dessa unidade é propiciar aos alunos-professores uma ampliação do seu conhecimento sobre artes plásticas, através da compreensão da história dessas artes e de seus diferentes movimentos e escolas.
5. Fotografia	1. Elementos, aspectos técnicos, usos e funções da fotografia	O objetivo dessa unidade é apresentar os elementos da fotografia, os aspectos técnicos e os conhecimentos físicos envolvidos e discutir seus diferentes usos e funções.
	2. Breve história da fotografia	O objetivo desta unidade é propiciar aos alunos-professores uma ampliação do seu conhecimento sobre fotografia, através da compreensão de sua história e de seus diferentes usos e funções. Vale ressaltar o papel da fotografia para a história das artes plásticas e o fato de que a mesma possibilitou o desenvolvimento ulterior do cinema. De igual forma, vale questionar a visão ingênua que considera a fotografia como cópia da realidade, sem levar em consideração o recorte e o viés interpretativo que toda fotografia contém.
	3. A fotografia na escola	O objetivo dessa unidade é discutir os usos possíveis da fotografia dentro da escola.
6. Cinema	1. Pelo simples prazer de poder ser espectador	Partindo das experiências de cada um com o cinema, o objetivo desta unidade é possibilitar um aumento da fruição estética relativa à arte cinematográfica por parte dos alunos-professores.
	2. Elementos da linguagem cinematográfica e critérios para a apreciação estética	Levando em consideração que o cinema é um produto cultural e histórico, o objetivo dessa unidade é apresentar os elementos da linguagem cinematográfica e discutir critérios de avaliação de filmes.
	3. Breve história do cinema	Levando em conta os contextos sócio-históricos que propiciaram o surgimento e desenvolvimento dos diferentes gêneros cinematográficos, o objetivo dessa unidade é propiciar aos alunos-professores uma ampliação do seu conhecimento sobre cinema, através da compreensão da história dessa arte e de seus diferentes gêneros.
	4. O cinema na escola	O objetivo desta unidade é discutir os usos possíveis do cinema dentro da escola e as formas de desenvolver a fruição estética relativa a essa arte por parte dos alunos.
7. Música	1. Pelo simples prazer de ouvir	Partindo das experiências de cada um com a música, o objetivo desta unidade é possibilitar um aumento da fruição estética relativa à arte musical por parte dos alunos-professores.
	2. Elementos da linguagem musical e apreciação estética	Levando em consideração que a música é um produto cultural e histórico, o objetivo dessa unidade é apresentar os elementos da linguagem musical e discutir critérios para sua apreciação estética.
	3. Breve história da música	Levando em conta os contextos sócio-históricos que propiciaram o surgimento e desenvolvimento dos principais gêneros musicais, o objetivo dessa unidade é propiciar aos alunos-professores uma ampliação do seu conhecimento sobre música, através da compreensão da história dessa arte e de alguns de seus diferentes gêneros e estilos.



ANEXO 3- ROTEIRO DA ENTREVISTA

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA

1- Comentário da História de Vida do entrevistado

2-Comentário sobre o significado de estudar na UNESP

3- PEDAGOGIA COMO CURSO QUE FORMA PROFESSORES?

* ***ESTRUTURA DO CURSO*** *(*Habilitação, tempo, grade curricular, Projeto Pedagógico, Conselho de Curso)

* ***SALA DE AULA*** *(*Aula, Conteúdos desenvolvidos, Estágios, Avaliações, Disciplinas Optativas)

* ***ATIVIDADES EXTRA SALA DE AULA***

- *cultural:* bares, exposições, lançamento de livros, cinema, música
- *pesquisas*: projetos, viagens de estudos, grupos de pesquisas, estágios não obrigatórios, pesquisa de iniciação científicas
- *eventos acadêmicos*: seminários, congressos, simpósios, encontros
- *aspecto político*: representatividade (CA,DA, Conselho de Curso), compromisso com a escola pública e o ensino de qualidade

* ***FORMADORES DE PROFESSORES*** (Interdiciplinaridade, Relação com a Escola Pública, Compromisso com o curso, Didática e Metodologia)

- *COMENTÁRIOS*

MOMENTOS DO CURSO QUE ABORDARAM:

- ESCOLA PÚBLICA

- PROFESSOR CRÍTICO REFLEXIVO

- RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

ANEXO 4- TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

unesp

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS SEMI – ESTRUTURADA

SUJEITO A

PARA INICIARMOS A ENTREVISTA GOSTARIA QUE VOCÊ COMENTASSE UM POUCO SOBRE SUA VIDA, SUA HISTÓRIA DE FORMAÇÃO.

Bom, atualmente eu tô fazendo o mestrado. Sou professora na rede municipal, peguei uma classe de alfabetização e dou aula no Instituto Superior de Educação. Que forma professores. É na minha trajetória de vida é, fiz Unesp, o curso de Pedagogia, de 94 a 98. Fiz CEFAM de 91 a 94, né. E da 1ª a 8ª série fiz escola pública. Inclusive eu fiz lá no bairro e depois voltei como professora na mesma escola. Ficou uma coisa muito estranha...

Estudei toda a minha vida lá e depois voltei lá como professora.

QUANDO VOCÊ CONSEGUIU ENTRAR NA UNESP, COMO FOI? O QUE VOCÊ SENTIU SUA FAMÍLIA...

Foi engraçado. Eu quero resgatar um pouco essa questão. Passar na Unesp, até fazer a Universidade. Acho que vem muito no sentido de estudar, do sentido da educação na minha vida, pois sou de origem bastante pobre. Em que a valorização da educação é muito pouco. Por exemplo, da minha família eu era a diferente por que queria estudar e valorizava isso. Os outros não. Por exemplo, desde pequena trabalhando, e tal... Não vou faltar na escola pra ir para roça, pois eu não gostava de faltar à escola... Criava até um pouco de conflito em casa. Por que eu tô falando isso... Por que tanto eu queria estudar? Por que eu gostava tanto de estudar? Por que hoje eu estou aqui? Por que eu gosto de estudar? Se fosse pensar na análise de ascensão social, não sei se isso é tão presente. Eu via a escola desde a pré-escola como um espaço de realização. A escola era um espaço que eu me sentia bem, entendeu. Era um espaço que eu me sentia valorizada, espaço que me realizava. Um espaço que eu tinha prazer de estar lá. Era um espaço que eu me sentia reconhecida, diante de todos os problemas da vida, talvez representava até uma fuga. Além do que eu gostava de descobrir as coisas. Na escola recebia estímulo para seguir em frente, foi até estímulo de professor na 8ª série pra fazer o CEFAM. Ser professora. E também lógico que contou o fato do CEFAM ter uma bolsa. Tinha uma ajuda financeira de um salário mínimo, isso contou bastante, mas almejava ser professora. Aí eu fiz o CEFAM só que é. Da 8ª pro CEFAM eu queria muito fazer Psicologia. Eu gosto muito dessa área. Mas como fazer Psicologia com dezessete anos? Ta, sair de Prudente não tinha como... Pagar a faculdade, nem pensar. E aí, naquela ilusão,



de que Pedagogia era mais próximo da realidade da Psicologia, pelo menos era o que eu pensava, além do que, buscava aperfeiçoar a minha formação de professora. E assim até o ambiente da escola quer dizer, eu tava num ambiente, que as pessoas vinham com a perspectiva de fazer faculdade, e tal. Acho que essa participação no grupo que me levou a fazer faculdade, não um convívio familiar.

QUER DIZER O ESTÍMULO PARA ENTRAR NA FACULDADE NÃO FOI DA FAMÍLIA?

É lógico que a família dizia aí que ótimo você estudando. Eu acabava me diferenciando do grupo familiar por esse interesse. Quem foi me avisar que eu tinha passado no vestibular foi uma amiga. E até engraçado, que quando eu passei no vestibular, assim, não era algo, como é que eu posso dizer. Que tinha significado pra minha família. Eles não tinham a dimensão do que era faculdade. As pessoas falavam... Passou na Faculdade. E aí minha mãe falou passou, mas o que é isso? Sabe, não tinha muita noção do que é vestibular, o que é faculdade. Ela chegou lá me dando parabéns e era uma coisa... Eles não tinham muita noção. E foi até engraçado, por que mudou um pouco. Eu sempre estudei assim no período diurno, e aí estudar a noite. E aí que essa foi minha entrada. Mas vinha aquela perspectiva assim, é lógico tinha uma perspectiva de fazer uma faculdade, isso era importante na minha vida, como objetivo.

MAS VOCÊ TINHA NOÇÃO, POR EXEMPLO, MESMO QUANDO VOCÊ ESTAVA NO CEFAM, QUE FAZER UMA FACULDADE ERA IMPORTANTE E FAZER NA UNESP TINHA UM CERTO PESO?

Esse significado foi adquirido fora do espaço familiar, foi através da relação com outros professores, né... Era um outro grupo que ampliava os horizontes familiares. E então aí eu entrei na Unesp. E outra coisa a Unesp não precisava pagar.E também aquele rótulo de qualidade.E de escola pública. E logo de cara que eu tentei e já passei. Tive uma contribuição de um professor no CEFAM. Ele se dispôs a oferecer um cursinho de geografia. Assim ele preparava a gente pro vestibular. Mas eu acho que até o fato de eu ter passado, também foi que em toda a minha vida eu tinha aquela relação muito próxima da leitura, de estar estudando, isto é, o gosto pelo estudo.

MAS E ESSE GOSTO PELA LEITURA, PORQUE VOCÊ DISSE QUE ISSO NÃO VEIO DE SUA FAMÍLIA. DE ONDE ENTÃO, ESSE INTERESSE PELA LEITURA?

Isso que eu fico me questionando. Acho que vem do prazer, de sentir me valorizada no espaço escolar. E a minha auto-estima, estava em ser boa aluna. Eu me destacava do grupo por ser boa aluna. Até que ao entrar na Unesp eu descobri que eu não era tão inteligente assim. No primeiro

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

ano eu achava que não precisava estudar muito, pois eu via coisa que tinha visto no CEFAM, aquelas teorias, aquelas coisas. E aí que eu acabava nas avaliações indo mal... Pois as coisas eram mais complexas e exigia uma análise com mais profundidade. Mas eu acho que foi bem isso. Acho que eu queria outra perspectiva de vida.

Não quero trabalhar nesse tipo de serviço. Embora eu tenha trabalhado na roça, eu tenha trabalhado...Teve uma época que para complementar a renda a gente ia pro lixão, catava papel na rua. Eu vivi tudo isso, né. Fui uma época empregada doméstica, babá, mas era uma coisa que eu via que não gostava, que não era aquilo que eu queria fazer. Mas por outro lado, a escola... Às vezes as pessoas entram na escola com a perspectiva de ascensão social. Ter um emprego melhor, é lógico, que isso influenciou, mas não era a influência fundamental. Até eu tava pensando na minha vida, quando você me procurou com o roteiro. Entrei na Unesp e tal, 1° ano e tava fazendo o CEFAM também.

VOCÊ ESTAVA NO 4° ANO DO CEFAM E 1° ANO DA UNESP. LEVOU OS DOIS CURSOS JUNTOS?

Então o primeiro ano foi corrido... Cansativo. Até que no final do ano me deu aquela crise. Acho que Pedagogia não é o curso que eu quero. Não é isso que eu quero fazer.

POR QUE VOCÊ ACHA QUE ESSA SENSAÇÃO SURGIU?

Porque achava que era tudo a mesma coisa. Sabe...Aquele conhecimento que estava sendo passado não era interessante pra mim. Até que eu pus na minha cabeça que eu ia mudar de curso, eu queria fazer geografia. Até falei pra pessoa que me orientava (fui bolsista PAE) que queria trocar de curso. Acho que me deu uma crise existencial. Não quero esse curso.

POR QUE ESSE SENTIMENTO?

As aulas não tinham significado. Tinha algo errado. Eu queria ir para Geografia. Foi até uma conversa que eu tive com a pessoa que estava me orientando na época da bolsa PAE. E ela ficou de ver dados pra eu tentar essa mudança.Mas aí acabou perdendo a data. E aí não deu. Ai no 2° ano comecei a ver que... Comecei a gostar do curso. O 1° ano foi terrível. Mas o 1° ano era muito repetitivo. Sei lá... No 2° ano eu comecei a perceber que dava...

Acho que foi devido à conclusão do CEFAM. Por que no 4° ano a gente já está cansado. Imagine no 4° ano de um curso, né. E também tinha o agravante dos professores. Lembro que no 1° ano eu não gostava da Filosofia por causa do Adão. Por exemplo, a gente tinha um Monarcha. Tinha uma

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

professora que eu gostava muito dela como pessoa, mas acho que...Então e tinha o Alberto, em sociologia e eram quatro aulas. Eram maçantes. E tudo era período de adaptação...

QUANDO VOCÊ ENTROU, VOCÊ SABIA QUE ERAM CINCO ANOS E QUE VOCÊ SAIRIA FORMADA COMO PROFESSORA?

Sim eu sabia. E até a opção era mudar pro diurno, pra acabar antes, por que tinha que trabalhar sabe... Eu achava que as janelas que tinham vagas nos horários, não ajudavam nada. Até por que você via a pessoa saia formada em quatro anos, quer queira quer não isso era um peso muito grande, pois a gente trabalhava um ano a mais. Sem falar que o curso noturno é muito mais complicado fazer um curso noturno. De qualidade, do que um curso diurno.

Estar na Unesp, fazendo Pedagogia tinha um peso. O grupo de relações dizia Você está na Unesp, que legal. As pessoas me olhavam diferente e aí falando do curso eu via assim. Logo no 2º ano eu não tinha mais CEFAM, estava desempregada, foi bastante difícil. Também. Eu pensava tô fazendo um curso e não sei se vou ter mercado de trabalho e até pra você se manter no curso isso até gerou uma certa angústia. Mas o curso até então, servia mais minha formação pessoal que formação pra trabalhar com qualidade na escola pública. Eu via isso. Não havia elo entre as disciplinas. Principalmente entre as disciplinas do 1º e 2º ano. Não sentia... A gente dava... Era mais uma formação individual, aquilo que é novo, que contribui para ampliar a visão do mundo.

AS DISCIPLINAS DE FILOSOFIA, DE HISTÓRIA, DE PSICOLOGIA, DE SOCIOLOGIA QUE DEVERIAM FUNDAMENTAR NOSSA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NÃO CONSEGUIRAM SE RELACIONAR PARA ALCANÇAR ESSE OBJETIVO?

Eu acho que aparecia de que forma, na forma de olhar a escola pública. Talvez minha fala anterior tenha se referido assim na questão de lidar. Acho que eles deram uma boa bagagem, mas olhar e vê aquilo que está acontecendo, aquilo que está faltando. Aquilo que em termos de viabilização acho que tem muito pouco, talvez a prática vá da conta disso.

VOCÊ ACHA QUE AS METODOLOGIAS NÃO FIZERAM ISSO, DISCUTIR A VIABILIZAÇÃO DAS COISAS.

Eu acho que as metodologias, até pela forma do estágio, acho que foi bastante atropelado, lacunar... Por que a gente tinha pouco contato com a sala de aula... A gente tinha pouco contra ponto da realidade...E era muito pouco. Talvez aquelas pessoas que já trabalhavam em escolas poderiam fazer o contra ponto, mas e as outras. Você estava na escola, deveria fazer melhor o elo entre o que aprendíamos e a realidade de sala de aula. (Perdi o que eu ia falar).

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

VOCÊ TAVA FALANDO DAS METODOLOGIAS.

A sim, na verdade a participação no Núcleo facilitou esse contraponto. A gente ia lá via, discutia.Tinha mais sentido. As metodologias assim, a gente via, assim, aquilo que deveria ser o ideal. A gente ia lá... Aquilo que deveria ser, aquilo que você deveria fazer, né. Mas a gente vê que o ponto de reflexão não tinha, não se discutia... A gente ia lá e observava. Tá. Isso acabava só aparecendo nos relatórios...

VOCÊ SE RECORDA DE TER AULAS DE PRÁTICA DE ENSINO, POIS TINHAMOS UM HORÁRIO PARA DICUTIR AS OBSERVAÇÕES.

Eu não me lembro desse momento, Acho que nesse momento deveríamos fazer o elo entre o que observamos e o que lemos, a parte teórica e a prática se uniriam. Quer dizer era algo individual. Você ia lá observava, tentava entender aquele todo lá. Com uma teoria para analisar e escrever seu relatório para o professor. O ponto de discussão e reflexão da escola pública era muito pouco.

VOCÊ SE LEMBRA SE ALGUM MOMENTO DO CURSO ALÉM DO ESTÁGIO DO 4º E 5º O CONTATO QUE VOCÊ TEVE COM A ESCOLA PÚBLICA?

Aquela disciplina da Ana Guimarães, a de Projetos.

AQUELA DISCIPLINA OPTATIVA.

Sim. Fomos pra escola pública fizemos um diagnóstico, tivemos que fazer um projeto e aplicar esse projeto. Olha só. Nem todo aluno do curso passou por essa disciplina... A gente ficava tão assustada, ou em se apropriar do que era o ideal, olha o professor bom tem que ser assim... Que a gente não tinha espaço pra discutir o real. A gente tinha que se apropriar do conhecimento novo, e a gente acreditava nisso. Não, se a escola pública tá assim, por que a prática tá assim, então a gente tem que mudar. Dar conta desse novo. Quer dizer talvez a gente agora tendo aula num curso de pós-graduação. Agora a gente lendo textos que falam da formação dos professores. Da realidade do professor, que o professor erra, professor tem dúvidas que é dificil ser professor. E a gente falava assim é dificil ser professor por que eles são incompetentes. Era essa idéia que passava.

E OS RELATÓRIOS DE ESTÁGIO, AO CONCLUIR VOCÊ TEVE COMENTÁRIOS?

Talvez algum ou outro professor, mas não me lembro. Não era uma prática corrente. Até por que você lembra era uma avaliação punitiva. Por que você passava por todo o processo e no final, você era avaliada pelo relatório, o seminário e tal. Mas o que te avaliava mesmo era um bom relatório. E isso era um pouco. Por exemplo, eu fiquei em DP na disciplina de Metodologia de alfabetização.



Mas até que ponto essa DP realmente serviu pra que eu... Acrescentasse... Melhorasse a compreensão sobre alfabetização...

VOCÊ FEZ TUDO DE NOVO NO ANO SEGUINTE. O RELATÓRIO, OS ESTÁGIOS, ENTÃO VOCÊ É UMA BOA ALFABETIZADORA, POIS FEZ A DISICPLINA DUAS VEZES?

Não. O que posso dizer pra você, que se hoje eu sou alfabetizadora, a partir do momento que me propus a pegar uma classe de alfabetização por que eu quero aprender a alfabetizar. A metodologia não me deu parâmetro para alfabetizar.

Além disso, um ponto que acho importante falar. Qual é pressuposto, qual é a visão de aluno que o professor tem do aluno da Pedagogia. Tipo assim, será que não é uma visão idealizada, parece que eles vêem a gente com pré-requisito pra quilo que eles estão oferecendo...O que contava era apenas o nível de produção e não você como pessoa.

MAS QUE NÍVEL DE PRODUÇÃO VOCÊ FALA?

Por exemplo, a gente lia os textos, e comentava na sala. E aquela pessoa que não falava. Eu fico até pensando, lá na faculdade, fico preocupada será que meus alunos estão entendendo? Será que... Fico preocupada que eu faça de conta que estou ensinando, e eles façam de conta que estão aprendendo, afinal de contas há a avaliação mesmo pra verificar o que eles sabem? Eu fico muito preocupada. Por que? Pra lidar com a criança, você tem que captar o interesse dela, você tem que ver o desenvolvimento individual, você vai avaliar o grupo, mas tem que ver o indivíduo. Tem toda uma preocupação... Isso tudo é passado pra nós no curso. Mas uma coisa que não foi feito com a gente. Professor tem que se preocupar com a aprendizagem do aluno, mas nos não vivemos isso. Quem eram os nossos professores? Às vezes eu penso que acabo tratando as meninas na Pedagogia como criança, quero saber se entenderam. Explico... Olha percebo quando elas estão entendendo... Isso pra mim é ser professor, é ensinar. Me preocupo se o que estou passando tem significado, ou não... Isso cotidianamente eu me pergunto. Parece que o curso vislumbra uma prática que é exterior a vivência do curso. Não sei se você se lembra de uma palestra do Pedro Georgen,... Que ele falava... De ética. A ética não se cria, se vive, somente um ambiente ético é capaz de formar pessoas éticas. Lembrei uma coisa interessante. No CEFAM a minha questão era a questão da indisciplina. Eu achava que precisa entender a indisciplina. No curso de Pedagogia também esperei ter essa resposta, não sei se o curso deveria me dar. Não discutimos esse tema em nenhuma disciplina. Quer dizer acabei levando pro mestrado esse tema. Vou até voltar e pesquisar que concepção o curso trabalha com professor lidar com a indisciplina em sala de aula. Questões



como indisciplina, violência não são discutidos na formação, e são questões que pulsam o tempo todo na sala de aula.

QUESTÕES COMO A ÉTICA, A INDISCIPLINA E A INTERDISCIPLINARIDADE, NÃO DEVERIAM ESTAR NA NOSSA FORMAÇÃO?

Tivemos palestras isoladas sobre esse tema. Vejo uma questão, o curso está preparado para quem, (acabou a fita.).

PODE CONTINUAR...

Então, aquele texto que falava do objetivo, do conteúdo, como avaliar. E aí ela deu uma prova pra organizar os conteúdos numa seqüência. Nessa prova eu tirei dois. Isso aconteceu, por realmente eu não tinha noção de organização de conteúdos. Era um tipo de saber, mais próximo do saber fazer do professor, lá, que eu não tinha noção. Isso foi no 4° ano. Eu conseguia analisar, conseguia ler, mas na hora de organizar, não consegui... E foi uma coisa que não teve como voltar, então eu não aprendi.

FALANDO DO ESPAÇO DA SALA DE AULA, QUAL A DIFERENÇA DENTRO DA SALA DE AULA E FORA DA SALA DE AULA QUE VOCÊ PERCEBEU.

Uma coisa que me incomodava era fazer um curso de formação de professores e você não lê pessoas falando da formação de professores. Leituras que fui realizar fora da sala, nos grupos de pesquisas. Na sala de aula a gente não leu Nóvoa, Pimenta, Fusari, e outros. Essas leituras eu realizei no Núcleo de Ensino. As bibliografias eram completamente diferentes. A disciplina de História da Educação apresentou um texto sobre o histórico da formação de professores, mas foi a única. Lógico que o curso contava com textos da psicanálise, da psicologia, da filosofia, foram coisas interessantes, mas não sei se era o momento, mas a gente não fazia a reflexão, sabe aquele ditado não caía à ficha. A gente apenas reproduzia o que os autores falavam.

COMO REPRODUZIR OS AUTORES?

Às vezes eu entro em crise. Assim, é até final de disciplina no mestrado você tem que escrever, alguma coisa. E eu fico gente, não tenho capacidade de síntese, de escrever alguma coisa. Você lê, você entendeu aquilo que o autor falou, mas aí você acaba escrevendo o que ele falou. Você reproduz o que ele falou. Aí eu falo não é isso. Tá errado. Se o curso tivesse nos oferecido à oportunidade da escrita, do retorno acho que isso não aconteceria. Não exercitamos.

unesp

AGORA FORA DA SALA DE AULA, VOCÊ VIVEU EM OUTROS ESPAÇOS, COMO O NÚCELO QUE VOCÊ JÁ FALOU. ME CONTA MAIS SOBRE ESSES OUTROS ESPAÇOS, ALÉM DA SALA DE AULA.

É, foi engraçado que as pesquisas (Bolsa PAE e NÚCLEO)... Essas experiências é que tavam mais sentido ao curso, tavam mais... Eu conseguia ver mais nexo no curso. Olha, Por exemplo, experiência de pesquisa assim mais significativa foi o Núcleo, eu tive aí alguns ensaios que eu poderia dizer, tipo assim, eu envie dois projetos PIBIC, mas não foram aceitos.Eu fiz um estágio não obrigatório, que andei pelas escolas, mas foi uma coisa que não foi terminada. É então eram experiências que eu buscava que além de me satisfazer, eu via assim, que é. Eu quero, parece que tava faltando na minha formação. Queria me formar, acho que só aquela formação não dava.

A FORMAÇÃO QUE VOCÊ FALA É A FORMAÇÃO DA SALA DE AULA.

Isso, não me dava conta de falar sou uma professora formada, sou competente. Estava buscando isso fora da sala de aula. E era prazeroso, era gostoso, tá em contato, tá estudando, tá vendo outras coisas.

VOCÊ FICOU QUANTO TEMPO NO NÚCLEO?

Eu fiquei de 96 a 98. Foram dois anos.

E ESSE OUTRO LADO QUE A GENTE FALA MUITO DA FACULDADE, A PARTE MAIS CULTURAL. O QUE VOCÊ PENSA DO ASPECTO CULTURAL DA FCT.

Foi fundamental, até por que eu tava assim, é, em termos de relação interpessoal. A faculdade acabou sendo pra mim, o espaço de formação profissional e espaço de formação individual, de formação enquanto pessoa. O ambiente de amizade, de ver pessoas diferentes do que eu concebia. Foi na Faculdade, por exemplo, é em termos cultural de música, filme, poesia, literatura, entendeu foi uma coisa que a Faculdade me possibilitou, por que se a gente for lembrar. Pelo menos a gente o tipo de vida que a gente levou, a gente foi ao cinema? A primeira vez que eu fui ao cinema foi em 1991, eu tinha quatorze anos. Foi um curso de História no CEFAM e eu fui ver aquele filme, Dança com Lobos. Depois eu voltei ao cinema, no curso de Pedagogia, pra vê aquele filme o Advogado do Diabo. Então, essa parte... A música, nossa. Isso a Faculdade acabou me oferecendo. Acho que isso era o que mais me dava prazer em estar na faculdade. Essa dimensão cultural, essa dimensão humana, vamos dizer, não a profissional, foi tudo na Unesp. Nossa quer dizer é uma coisa que eu vou carregar pro resto da minha vida.

VOCÊ PARTICIPOU DE ALGUM GRUPO DE REPRESENTATIVIDADE, TIPO CA, OU DA?



Eu lembro que participei um pouco do CA, da Curriculinte, mas foi uma coisa muito rápida.

VOCÊ LEMBRA DE ALGUM MOMENTO DO CURSO QUE ACONTECEU DISCUSSÕES SOBRE O SINDICATO, OU MESMO DE ORIENTAÇÃO PARA INGRESSAR NA REDE PÚBLICA.

Você acaba sabendo dessas coisas com professores da rede, conversando com colegas, o curso não tem essa preocupação. O sindicato, não me lembro de nenhuma discussão nesse tema. Inclusive até essa dimensão da prática do sindicato. É totalmente ausente. Eu tive uma discussão na pós com a Regina Penatti, que a nossa formação política parece que não se dá no curso. O curso parece que é fechado nesse aspecto, parece uma ilha. Você fica no curso. Eu na sou filiada a nenhum movimento político, nenhum partido político, né. Ser professor, também não é discutir política? A que ponto o curso de Pedagogia, por exemplo, nos levou pra conhecer o Kilômetro Sete? Quer dizer, a Regina tava comentando que toda formação política que ela teve foi na participação do sindicato, do movimento de igreja, sabe. Foram esses grupos que auxiliaram essa questão política.

MAS VOCÊ LEMBRA DA POSTURA DOS NOSSOS PROFESSORES NESSE SENTIDO?

Eu via assim que havia muito no discurso. Eles falavam muito de se sindicalizar. Mas a Unesp enquanto vivência nesse sentido, nesse espaço... Então é, aqui dentro não via isso.

E DA DISCIPLINA DE DIDÁTICA? ELA NÃO DEVERIA TER CONTRIBUIDO NESSAS DISCUSSÕES ACERCA DO SER PORFESSOR? OU MESMO OUTRA DISCIPLINA QUE TENHA ENFOCADO A DISCUSSÃO SOBRE SER PROFESSOR E ESCOLA PÚBLICA?

A Didática era... Até na Faculdade eu peguei didática para lecionar, para aprender o que é? Didática foi a grande questão pra mim. Acho que didática, talvez ilusão, ia dar conta da questão da formação de professor, sabe. Lembro até aquele trabalho que fizemos no Núcleo de analisar a Didática. Eu queria ser professora de Didática, não sei se vou dar conta de ensinar aquilo que eu esperava em didática. E aí foi até engraçado por que eu fui atrás da Ana. Por que a Ana era a referência que eu tenho de Didática. E aí disse a ela: - Olha Ana, sei que não é legal falar isso, mas quando a gente vai dar uma aula ou um curso, a gente tenta lembrar a disciplina que a gente teve. E Didática eu não tenho nenhuma referência, a gente não teve Didática. O professor era uma pessoa envolvida com o Movimento Sindical, ele faltava muito. Mas nunca nós organizamos pra falar: Ó professor você está nos prejudicando, a gente falava em boca pequena. Foi muito falho, o nosso curso de Didática... A gente não teve.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

TEM ALGUMA OUTRA DISCIPLINA QUE ESSA DISCUSSÃO DO SER PROFESSOR FOI MARCANTE PRA VOCÊ? OU A DISCUSSÃO DA ESCOLA PÚBLICA?

Olha, assim talvez a discussão da escola pública como tema geral. A gente sempre analisando a escola que queremos, a escola que temos. Mas a gente assim, a escola que temos, a escola que queremos, mas como viabilizar essa escola? Esse era o grande vazio. O espaço de reflexão pra isso não tinha muito. Talvez seja uma falha do curso. Mas assim, é. Disciplinas que foram bastante significativas em termos de pensar mesmo o papel do professor, foi à disciplina da Ana Guimarães, de Projetos e Currículos. Talvez a de Psicodrama, né.

NOSSA, MAS DESSAS TRÊS COMENTADAS DUAS SÃO OPTATIVAS?

É a de Projetos e Psicodrama eram optativas. Parece que só as optativas discutiam isso. Também a de Psicologia, mas essa sou meio suspeita de falar porque eu sempre me interessei por Psicologia. Das metodologias é, eu não temos nada assim...

E ESTRUTURA? POR QUE EU FIZ ESSA DISCIPLINA COM A TURMA DA GEOGRAFIA, COM OUTRA PROFESSORA.

Estrutura também foi muito superficial, a gente leu alguns textos, né. Para organizar alguns seminários, mas sabe. Mas a gente falava, mas não discutia a questão das leis, o que está por trás das leis. Não sei. Lembro-me dessas discussões no Núcleo, na sala não. Essa discussão da escola pública e do ser professor foi mais presente nas discussões que a gente fazia no Núcleo. Não teve essa discussão ampla. Depois no 4° ano foram às metodologias, né teve a disciplina de Currículos. No 5° ano. Acho que a que contribuiu foi a de Avaliação da Ana Menin. E as metodologias de Ciências e Matemática... Assim a até a gente desenvolveu alguns projetos, em Ciências, algumas atividades em Matemática. Mas não sei... Parece que no momento que a gente tá vivendo as coisas a gente não consegue aproveitar muito. Por essas disciplinas acabo não tendo muito sentido...Sabe. Não sei se é o parâmetro de estar lá atuando na escola. Isso suscita questões e reflexões né, a gente que agora tá atuando a gente vê...

NESSE CINCO ANOS VOCÊ ACHA QUE O CURSO TE AJUDOU A SE TORNAR UM PROFESSOR CRÍTICO, UM PROFESSOR COMPETENTE, QUE REFLETE?

Talvez um professor crítico. (silêncio)

MAS UM PROFESSOR COMPETENTE NÃO? POR QUÊ?

Falta de como viabilizar as coisas. Como concretizar? Tipo assim... Por que o curso trabalhava assim, a escola pública tá assim, as práticas tão assim..tá, ta´, ta´... Vocês deveriam agir assim. A

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

gente até concordava. Entendeu, mas quando a gente chegava lá. Como fazer isso meu Deus? Como eu fazer uma prática diferente? Entendeu? Por exemplo, como é que eu vou estar. Por exemplo, trabalhando esse conteúdo com meu aluno? Como é que vou fazer pra que todos aprendam? Embora eu entendesse que minha função como professor era ensinar todos os alunos. Como fazer isso? Isso gerava até uma angústia dentro do meu peito. No meu primeiro ano na rede, quase pirei. Sabe... eu saia angustiada mesmo. Fiquei depressiva. E até a questão da indisciplina. Então gente, gerava angústia. Eu pensava assim eu sou incompetente. Por quê? O curso me mostrava um professor que tinha que ser capaz disso, disso e disso. A angústia gerava por que? Eu não consegui... Aquele professor que eu achava que eu deveria ser. Aquele professor...Eu fazia planejamento... Sabe, aquela coisa que era legal, mas chegava lá, não dava certo.

VOCÊ ACHA QUE ISSO ACONTECIA POR QUE?

Também acho que por conta do início da experiência. Lógico. Início da docência é complicado. O manejo em sala de aula envolve outros saberes, vários saberes... O começo é conturbado. E talvez por que não um curso, que proporcione formas diferentes de estágio. Talvez.

È, até a gente com as leituras que nós temos da escola e da sala de aula. A gente tá vendo que a sala é uma coisa é assim. A gente vê um conhecimento, mas a sala de aula exige que você naquele momento tenha um conhecimento para viabilizar as coisas... Lembra do texto da Selma. O professor precisa ter o conhecimento, a experiência e o saber pedagógico. È o saber lidar com a disciplina que veio dar no mestrado: Tópicos Especiais Formação de Professores. Tem um outro texto que a Maria Isabel Almeida trabalhou, que foi o primeiro texto que o professor tem que ter competência... Como é que fala... Competência comunicacional. Da fala, do diálogo. Quer dizer. Isso não foi trabalhado. Agora pode ser que o curso forme bem pra trabalha em curso superior. Que até a gente se reporta ao nosso curso, a gente até lembra de alguns professores ao trabalhar na faculdade. Mas qual é o objetivo do curso. Formar professore pra lidar com ensino superior ou lidar com crianças? Por que a nossa habilitação é pra trabalhar com crianças e ensino médio.

QUEM SÃO OS PROFESSORES DA UNIVERSIDADE?

São os especialistas. De determinada área. Até minha coordenadora da Faculdade fala, eu gosto de você, é que você é da área da Educação, você conhece a realidade da escola. Ela fala assim eu quero que uma pessoa da Pedagogia dê Filosofia da Educação, por que realmente eu quero que seja Filosofia da Educação, mas contextualizada. Aí esses dias eu tava lendo Saviani, e tem uns textos bonitos. Ele tava falando assim. A Filosofia da Educação não é aquela filosofia de técnico... É

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

como é que ele fala... É ter uma postura filosófica frente aos problemas educacionais. È a reflexão filosófica...

PENSANDO NOS NOSSOS PROFESSORES, QUAIS DELES COMPREENDIAM SUA DISCIPLINA COMO O SAVIANI APONTOU A FILOSOFIA?

Acho que eles tinham essa preocupação, mas acho que era uma preocupação do teórico, do...

Até por que alguns não tiveram contato com a escola pública, com a realidade da escola pública. Acho engraçado. A Ana tá voltando. Ela tá fazendo observações em sala de aulas. É até a gente teve um encontro e ela comentou. A sala de aula tem muita demanda. Veja bem. Achei até legal. Por que ela é uma professora que está na Universidade, ela está lá dentro da sala de aula de 1ª a 4ª série (o sujeito bateu na mesa). Numa escola pública, lá é muita demanda. Lá o professor é... Demanda emocional, é isso, é aquilo, ela disse como é dificil dar aula. Como é dificil dar aula pra criança. Os professores não têm essa dimensão. Como é dificil formar. Eles pedem, eles solicitam muitas coisas. A criança tá lá... Eles têm carência afetiva. Não tô falando que eles são inferiores, não. Ma é coisa que a gente tem que tá ligado pra que isso não emperre o processo de ensino-aprendizagem. Por exemplo, que disciplina a gente viu esse lance do afetivo? Nenhuma.

E é engraçado, que ao montar o programa de Didática eu procurei a Ana. Quero estar vendo algumas coisas com você né é que eu nem fechei o meu plano por que tem até algumas coisas que eu quero né, aí. Até fiz o plano tem um monte de coisas ai falo gente né.

E a Ana tava contando que ela começou a dar didática. E olha, só que interessante, primeiro, ela começa a falar da questão de afetividade com os alunos dela. Ela trabalha a psicanálise, ela trabalha textos que retratam a questão relacional de sala de aula.

Aí eu fiquei assim aí, como é que eu vou abordar isso com os meus alunos seu não tenho formação. Eu fico até pensando como é que eu vou trabalhar essa questão.Eu quero abordar no curso essa questão da afetividade relacionado à sala de aula né, porque não basta você saber níveis cognitivos da criança que vai viabilizar o aprendizado.

VOCÊ ACHA QUE PRECISA MAIS QUE ISSO?

Precisa muito mais que isso.

E outra coisa também, A gente tá parando agora pra conversar sobre isso, mas em que momento do curso a gente parava pra conversar, pra pensar sobre o curso. A gente queria falar de outra coisa.Então esse diálogo, essa coisa de se pensar até percebia olha tá faltando isso, eu tenho que dá conta disso.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

FALAR EM FALTANDO ISSO VOCÊ QUANDO ENTROU NA SALA DE AULA... ERA VOCÊ QUE DAVA AULA DE EDUCAÇÃO FISICA E ARTES?

O curso de Pedagogia da Unesp não tem metodologia de Educação Artística e Metodologia de Educação Física. Eu ia pra quadra com as crianças a gente tinha técnica para àquelas brincadeiras.

MAS E ESSA BRINCADEIRAS, VOCÊ TROUXE DE ONDE? DA FACULDADE?

A gente pegava de livros de colegas brincadeiras só, que saber o que tava desenvolvendo não.

Você sabia que conseqüência você ia causar no aluno? Não.

E ARTES?

Artes também não. Até hoje eu tenho muita dificuldade de trabalhar com artes

ATUALMENTE VOCÊ DÁ AULA NA PRIMEIRA SÉRIE? COMO VOCÊ TRABALHA COM EDUCAÇÃO FÍSICA E ARTES?

Artes eu deixo um pouco a desejar. Entende. Eu queria fazer um trabalho até resgatar toda essa história da arte, mas ainda eu não me sinto segura pra fazer isso. Sabe, lá a gente não tem... Até literatura infantil, que agente viu com a Renata foi uma disciplina optativa, foi tão pouco, e agente sabe que tem tanta coisa legal. Eu tava pensando, eu quero trabalhar com essa criançada, as inseguranças no início da aula, sabe. Eu queria achar um livrinho que se trabalhava esse tema, mas não tinha onde encontrar.

QUANDO EU TRABALHAVA NA ESCOLA OUTRA DIFICULDADE ERA TRABALHAR COM LITERATURA.

Até as festinha da escola eu não sabia como organizar. O que fazer? Tanto é que no grupo dos professores era meio que assim. Na hora de fazer Projeto era eu, pois tinha o que escrever. A gente percebia que a parte teórica temos mais discernimento.

QUER DIZER QUE A PARTE TEÓRICA NA UNESP CONTRIBUÍA?

Mas o projeto de ensino na escola é coisa de gaveta.

PORQUE ELE ACABA NÃO FUNCIONANDO?

E a pessoa não tem essa perspectiva que ele pode realmente ser um plano de cotidiano escolar, uma direção...

E OS NOSSOS PROFESSORES, VALORIZAVAM SEUS PLANOS, PROJETOS? ALGUM DELES APRESENTAVA SEU PLANO, SEUS OBJETIVOS?

Alguns faziam, mas era aquela coisa para nos que não nos sentíamos com base para questionar não tinha muito sentido. Então essa questão assim do dialogo. Até com alguns colegas agente não tinha



sobre o curso talvez a maturidade também pode ser que agente não tava madura pra tudo que eles iam oferecer. Agora quando eu vou entrar na sala de aula eu tenho que levar em conta a clientela que eu tenho, eles não tem que levar em conta a clientela que eles têm. Tem adolescente tem trabalhador tem isso tem aquilo então...

ERA COMO SE TODOS TIVESSEMOS A MESMA HISTÓRIA PASSAMOS NO VESTIBULAR E TEMOS O MESMO NÍVEL DE CONHECIMENTO.

E outra coisa buscava tanto a avaliação punitiva. Pegou, pegou, não pegou fica aqui pro ano que vem. Alguns colegas falam pra mim é tudo adulto é só chegar e falar assim. Quem tá interessado fica quem não tá tchau. Eu não consigo fazer isso, Será que sou muito romântica e idealista.

Quer queira, quer não. Os cursos de formação de professores... Colocavam uma carga assim nas nossas costas. Tipo assim, você é responsável por aquele aluno. Se aquele aluno não aprendeu a culpa é sua. Entendeu, então a gente meio que assim. Quer ser aquela mãezonha. Concertar as coisas.

ACHO QUE A ENTREVISTA ABRANGEU TUDO. COMENTAMOS TODOS OS ITENS. NÃO SEI SE TEM ALGUMA COISA QUE VOCÊ GOSTARIA DE FALAR?

(Acabou a fita)

Quero comentar uma coisa a dificuldade da escrita... No mestrado...Essa é a questão...Por exemplo, eu tô assim...Às vezes eu falo... Gente como eu tô com dificuldade de escrever um texto, mas eu tenho dificuldade... Sera que eu posso pegar e falar assim colega deixa-me ver o seu texto, pra ver como você escreveu. Não é um pedido pra copiar, mas pra ter um parâmetro de como ele estruturou. Pra vê naquilo que eu tô errando.

PARECE QUE NÃO PODE FAZER ISSO?

Não. É aquela coisa punitiva. Se você fez um bom texto ótimo, parabéns. Se você não fez, ó. Problema é seu. Não tem um retorno.

ENTÃO SERÁ QUE O QUE APRENDEMOS NO CURSO DE QUE A AVALIAÇÃO DEVERIA SER UM MOMENTO DE REPLANEJAR, ISSO NÃO É REAL.

Acredito que sim, pois a avaliação acaba acontecendo no final. E no final a avaliação. Ao mesmo tempo em que o professor fala eu considero a participação do aluno na sala, o empenho. Isso é muito subjetivo.

SERÁ QUE NOS PLANOS DOS PROFESSORES O ITEM AVALIAÇÃO ESTÁ DESCRITO DESSA FORMA?



Agora eu fico pensando, não sei. Eu estou lidando com adulto. Com quarenta alunos numa sala pra formar professor. Será que forma bom professor? Com o histórico de vida que a gente tem? Porque tipo assim. Por exemplo, esse cabedal cultural essa questão de escrever. Da gente é muito frágil na nossa formação. Então a gente precisa mesmo no curso de formação de professores ofereça isso. Ué. A realidade é que somos alunos da pedagogia, são alunos da escola pública. Que tem esse déficit. Não dá pra negar isso. Sabe. Se a gente tem que considerar as diferenças dos nossos alunos. Lá na minha primeira série eu tenho aluno que não consegue diferenciar letra de número. Entendeu. Como já tem aluno que já tá escrevendo. Entendeu. Se eu tenho que levar em conta essa diversidade. Porque que o curso não leva em conta essa diversidade. Não sei é pra se pensar, não é? Nossa! É complicado.

VOCÊ QUER FAZER ALGUM COMENTÁRIO PRA GENTE ENCERRAR A ENTREVISTA?

Por mim, não tem nada. Agora se você... Se você achar que é necessário. Você pode me procurar.



SUJEITO B

GOSTARIA QUE VOCÊ COMENTASSE UM POUCO SOBRE SUA HISTÓRIA COMO ALUNO, ANTES DE CHEGAR NA FALCULDADE.

É, é, é...Tô pensando, na hora que você começou a falar eu fiquei pensando na questão desde o primário.Mas isso só pode vir mesmo por conta da universidade. Então eu já vou né e volto. A gente só pensa no primário, acho, depois que a gente tá na universidade. Não só na de educação, mas eu acho que de qualquer uma outra. E daí eu vejo o primário por que eu fiz na década de setenta né e até to trazendo essa informação da década de setenta. Até por conta de tá estudando o que a gente tá estudando aí né o regime militar e tal.E aí educação era uma coisa extremamente, é vertical né, vertical mesmo aluno passivo professor defensor do conhecimento e te passando tudo aquilo. Então eu não consigo, por exemplo, identificar o que pra mim era me atraia mais né se era matemática se era os estudos sociais né e eu era um aluno que eu tinha muita dificuldade.

NA ESCOLA?COMO?

Muita dificuldade na escola e isso, veio a mudar só no colegial, no colegial começou sempre foi em escola pública né isso é uma coisa que você pergunta né. Sempre foi em escola publica e ai no colegial começou a ter um despertar pra algumas disciplinas que tinham a ver com que até com que de conflito enquanto você é adolescente vai surgindo no caso a literatura, né, português que você está em contato com alguns autores, poesias e tal e isso era uma coisa que começou a me chamar atenção. A matemática é uma coisa que eu odeio até hoje, mas, no entanto eu tinha um ótimo professor, ou não sei se era, era ótimo professor porque ele realmente fazia com que a gente aprendesse era severo, mas fazia com que a gente entendesse.

Fazia com que a gente estudasse muito né para as provas e tudo mais.Agora uma coisa interessante é a seguinte história e geografia eram coisas que eu não entendia e por isso eu bloqueava né meio que parafraseando, Rubens Alves, você é, a mente da gente é igual ao estômago, né, se não te faz, se aquilo não te faz bem o estômago regurgita você a mente bloqueia, então história e geografia era uma coisa que como eu não conseguia entender eu travava. E na faculdade foi algo não sei se por conta de nos né eu acho que inclusive você a gente teve muito contato com o pessoal da geografia e a geografia e história elas tão interligadas não tem como não ser. A gente acaba percebendo e buscando né.

MAS, POR EXEMPLO, VOCÊ NÃO FEZ O MAGISTÉRIO E FEZ O COLEGIAL.

E AI DEPOIS DO COLEGIAL, PORQUE VOCÊ FOI FAZER CURSO DE PEDAGOGIA?

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Depois do colegial na verdade eu fui fazer um curso técnico em contabilidade.

EM CONTABILIDADE, MESMO ODIANDO MATEMÁTICA?

Mesmo odiando matemática. Por circunstancias é...

DE QUÊ?

É de trabalho, exatamente. Que na ocasião década de oitenta é te dava um certo status, também posição da minha mãe etc e tal né. E principalmente por não saber o que prestar em nível universitário eu não sabia o que eu ia fazer.

E VOCÊ ACABOU FAZENDO PEDAGOGIA?

É por descobrir que a minha praia era a questão da arte, na universidade. Quer dizer descobri não, fui me acordando pra isso lá. Eu acho que e os professores os amigos é que me deram um toque porque até então era uma coisa que eu vinha bloqueando, né.Voltando um pouco no ensino fundamental e no que na época que era primário e no médio era a disciplina que obviamente me atraia mais, no entanto era disciplina menos valorizada, era disciplina que você fazendo bem ou mau você só tirava 10 ou oito tirava, A ou B e tal. Então não tem.Não tinha um valor né era uma disciplina que era tida uma coisa secundária até como um ensino religioso era como a educação física era, né.

E PENSANDO NISSO NO CURSO DE PEDAGOGIA TEVE ALGUM MOMENTO, ALGUMA DISCIPLINA QUE TE FORMOU PRA SER PROFESSOR DE 1ª A 4ª QUE ATUAR, TAMBÉM, NA ÁREA DE ARTE E EDUCAÇÃO FISICA?

É alias é isso que eu pretendo pesquisar né.

ENTÃO, MAS NA FACULDADE VOCÊ TEVE ALGUMA DISCIPLINA ASSIM?

Na faculdade eu tive a sorte de no 3° ano ser criada uma disciplina optativa pelo Alberto que foi Arte e Recreação né. Depois dessa, depois de feito essa disciplina e tendo contato com alguns artistas algumas figuras é fizeram um é um muito incisivamente a distinção entre arte e recreação. Quer dizer, isso não deveria se chamar, arte é uma coisa e recreação é outra, mas isso pra mim pouco importou, porque na verdade foi eu diria a disciplina mais importante do curso de pedagogia por conta de ter dado todo um aparato didático inclusive pra atuação quanto aluno no curso de pedagogia nas exigências que as outras disciplinas é pediam clamavam né então quer... Os seminários, por exemplo, que é uma coisa que na unesp é comum. É uma metodologia extremamente estressante onde as pessoas ficavam muito nervosas na preparação. Tanto no processo quanto na apresentação.Essa disciplina veio pra é eu sinto que isso foi uma coisa que me



surtiu um efeito no curso mesmo porque não foi uma não é uma opinião particular que isso nós discutíamos no curso né o quanto à disciplina tinha feito

TINHA ENRIQUECIDO NÉ A NOSSA FORMAÇÃO COMO PROFESSOR.

Exatamente, o quanto aquilo tinha enriquecido tinha, contribuído para que a gente é pra que nós nos tornássemos pessoas mais é tranqüilas, mais pra que ficássemos mais à vontade pra que ficássemos com mais descontração com mais prazer né é pontos onde a gente pudesse buscar mais prazer mesmo naquilo.

PARECE LOUCURA FALAR ISSO EM UMA DISCIPLINA QUE ERA OPTATIVA. É ISSO QUE VOCÊ ESTÁ ME DIZENDO QUE, NO CURSO TODO UMA DISCIPLINA QUE FOI FUNDAMENTAL ERA OPTATIVA.

É até por isso que eu me digo tive a sorte né.

Apesar de que tenha algumas brincadeiras na unesp e uma delas é que as optativas são optatórias né não são optativas porque na verdade você tem que fazer de qualquer modo.

E como você não tem um leque de possibilidades você tem que optar por aquelas que são oferecidas e por isso eu repito a sorte de ter uma disciplina e o interessante é que foi uma pessoa que não era nem um pouco especialista em arte que é o Alberto.O Alberto é sociólogo não é artista. Não ator, não é nada. Mas é uma figura que percebeu que seria muito enriquecedor pro curso né e é realmente ele tinha razão porque foi e somos amigos até hoje discutimos e tal e hoje ele diz que a pessoa naquele período tinha uma outra concepção da dessa disciplina né, no entanto agora é um vamos fazer como é mesmo levada arte aqui nos pais né. É uma coisa sempre deixada pra segundo pra terceiro plano né aquela coisa que a gente tem como meio que pejorativo mesmo dizer né a menina, olha como essa menina pinta e borda né, olha que menino arteiro sempre de uma forma muito pejorativa se referindo a arte. Pó esse moleque só faz arte, as professoras falam. A gente, os adultos falam né. Esse moleque só faz arte, muito arteiro quer dizer sempre pejorativamente.

AGORA PENSANDO NESSA COISA DA UNESP QUE VOCÊ FALOU DE ESTAR DESCOBRINDO A QUESTÃO DA ARTE DENTRO DA UNESP. QUANDO A GENTE FALA UNESP, PELO MENOS AQUI PELA REGIÃO OU EM QUALQUER LUGAR, A GENTE JÁ LIGA UNESP A UM MONTE DE MITOS QUE A GENTE VAI CRIANDO.COMO É QUE VOCÊ SENTIU ISSO ESTANDO DENTRO DAS UNESP E ATÉ MESMO QUANDO VOCÊ

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

SAIU. VOCÊ SAI, MAS VOCÊ LEVA O ROTULO ALUNO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESP.

É não adianta a gente a gente não pode ser nipócrita e dizer que não tem haver com status né uma universidade pública num estado carro chefe do país que é o estado de São Paulo então é uma universidade de peso Almejamos entrar nessa universidade né, mas por conta de até ter certas experiências amizades convivências com pessoas que viveram outros momentos anteriores ao meu na Unesp quando eu estive lá principalmente, no início eu tinha uma crítica é alias não era uma crítica elaborada, mas era um. Por conta das pessoas não viverem um ambiente universitário como um todo não só o que era oferecido enquanto o curso, mas o que era de vivência mesmo que uma universidade pode proporcionar de vivência né, de cursos, de palestras, de filmes de contato com outras modalidades artísticas e culturais né de semeação do conhecimento e tudo mais.

MAS VOCÊ JÁ VIA TUDO ISSO MESMO ANTES DE ENTRAR LÁ DENTRO

Não, eu entrei achando que isso tudo existia lá. Né porque as pessoas com que eu tinha contato antes falavam das festas maravilhosas né da de todo a possibilidade de acesso à cultura que uma universidade pública te proporcionaria. Quando eu entrei em 94 é, eu não eu choquei porque não era nada daquilo que eu sempre tinha ouvido né e aí eu preciso dizer que no intervalo do término do segundo grau para o ingresso na universidade passaram-se 04 anos né foram muitos anos pra mim, mas eu acho muito poucos anos para uma universidade se meio que ir se degringolando né, então quando eu me entrei comentava muito com os amigos o seguinte principalmente com relação ao curso de pedagogia parece que as pessoas vêm à universidade como se fossem ao colegial vêm assistem à aula bonitinho belezinha vão para suas casas dormem e sei lá o que outro dia vêm, quer dizer não havia um contato um na concepção de universidade que eu tinha.

E VOCÊ IMAGINAVA O QUÊ?

Eu imaginava que a troca de experiência fosse algo diferente, diferente no sentido de mais possibilidades de atuação mesmo, de ter mais um leque de possibilidades maior de atuação, por exemplo, que os outros cursos não fossem tão fechados entre si, ou seja, o que acontecia na geografia, a pedagogia não poderia participar e vice-versa. O que aconteceria na matemática a pedagogia não poderia participar e vice-versa, e isso a gente foi percebendo lá pro terceiro e quarto ano que era uma falha muito grande, porque se somos formados professores como se diz lá pluri, não é pluri, polivalente. Então a gente teria que tá tendo contato com inclusive fazer contato com campus que não tivesse os cursos nos quais a gente tem que dá conta depois de sair pro...Por

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

exemplo, a geografia, ela poderia de certa forma tá contribuindo pra nossa formação, a matemática agora olha que fantástico a engenharia ambiental né e a questão ambiental eu acredito que ela só possa surtir algum efeito na vida a título de mudança se ela for trabalhada como um tudo né. Se ela for trabalhada com a criança como a questão nem é de é como se diz não é de conscientização, mas sensibilização. Porque conscientes todos nós somos, consciente de que não pode jogar papel no chão nós temos essa consciência, mas a questão é outra é a sensibilização, então eu acho que outros cursos poderiam estar contribuindo no corpo do curso de pedagogia eu penso isso posso estar enganado, mas eu acho que seria pelo menos seria uma experiência interessante.

MAS NA VERDADE NÃO ACONTECEU O QUE VOCÊ ESTA CONTANDO

Até, não aconteceu de forma nenhuma muito pelo contrário os contatos que existiam e o conhecimento que se adquiriam eram nos bastidores, o que eu to chamando de bastidores, nas amizades que você estabelecia com os outros cursos.

ISSO ACONTECIA FORA DA SALA DE AULA?

É e ai vai discutir o que é. O que não é o que diz seu curso o que se né. E engraçado que esse movimento ele pode ser visto as avessas também porque remedindo né, a maioria dos meus amigos foram do curso de geografia e depois de formadas conversas que tivemos depois eles diziam puxa vida o quanto seria importante à gente ter uma formação mais voltada para o pedagógico de como é eles são licenciados, eles formam professores.

QUER DIZER QUE A QUESTÃO PEDAGÓGICA NÃO É TRABALHADA NAS LICANCIATURAS?

Não trabalham, todos os que eu tive contato iniciantes e depois formados eles se queixaram nessa questão de não ter um aparato pedagógico de não ter um aprofundamento teórico em pedagogia para sua pratica em sala de aula, então por isso que eu acho que seria interessante um intercambio, até porque a nova LDB, ela fala tanto nessa questão da interdisciplinaridade porque não viver isso na universidade primeiro né antes de então é acontecer na sala de aula isso é uma coisa que a gente tenha pontuar lá nas assembléias, mas nunca vai pra frente né.

SE VOCÊ PEGAR A IDÉIA QUE VOCÊ FALOU AGORA DE INTERDISCIPLINARIDADE PELO QUE EU ME LEMBRO FOI DISCUTIDO NO CURSO VÁRIAS VEZES, MAS ISSO FOI PRATICADO EM ALGUM MOMENTO QUE VOCÊ LEMBRA?

De forma alguma, de forma alguma.



Essa pergunta tua é ótima porque me faz lembrar é do quanto às pessoas sofriam pra fazer o relatório do final do curso, relatórios de conclusão de curso, o relatório, alias que era chamado o relatório, no entanto as pessoas faziam vários relatórios. Não tenha esse caráter de monografia.

NÃO ENTENDI? COMO ASSIM, ERAM OS RELATÓRIOS, OU ERA UM RELATÓRIO?

Era um relatório e daí assim eu numa ousadia até de certa forma por naquele momento tá questionando essa questão de interdisciplinaridade fazer um único relatório mesmo que abrangessem todas as exigências lá, comunicação expressão, é matemática, estudos sociais que abrangia historia e geografia e ciências, que também no ano que eu cursei era optativo a ciência, metodologia ciências matemática juntas, tinha uma outra disciplina e essa me abriu também era uma outra optativa que foi fantástica que era projeto de atividades com a professora Ana Guimarães que assim arrasou paris.

PORQUE VOCÊ FALA QUE ARRASOU PARIS?

Porque foi fantástico, foi fantástico no sentido de poder compreender que fosse possível discutir as varias ciências enquanto elaboração de projetos, porque uma outra questão que é muito complicada é essa fragmentação que a universidade faz né, de disciplinas de conteúdos então agente vê lá em historia da educação fragmentos de textos vemos em todas as disciplinas de filosofia em tudo que a gente viu em todas as disciplinas fragmentos de textos nunca é possível ver um aprofundamento uma obra, ou mesmo, eu acho importante que a gente tenha é contato conhecimento sobre todos os teóricos de cada área de cada ciência, de eu acho importante, só que eu acho importante que haja que fosse interessante haver talvez eu esteja equivocado nesse sentido uma marra maior né e que houvesse uma maneira de dar mais sentido porque agente via é tantas questões contraditórias e não tínhamos noções de que elas não eram apenas contraditórias de que elas, sim elas eram fragmentadas que elas poderiam se. Complementar ou se contradizer realmente, mas se a gente tivesse uma noção mais clara do tudo. Do todo mesmo a gente parece que não tinha essa noção do todo, eu sinto como não tendo essa noção não tendo tido essa preparação não tendo essa noção do todo.

VOCÊ TRABALHA HOJE COM CURSO DE FORMAÇÃO PARA PROFESSOR, QUE NÃO TRABALHA POR DISCIPLINA QUE TRABALHA POR MÓDULO. O TRABALHO COM MÓDULO É MELHOR?

Olha por mais que eu veja falhas no curso que eu trabalho que é o de pedagogia cidadã eu ainda acho interessante esse aspecto de trabalhar por modulo se detém num determinando espaço de



tempo sobre uma área do conhecimento e que infelizmente a questão tempo que é uma problemática eu acho da humanidade mesmo que você tem que transformar 24 horas e não sei quantas pra dar conta né e a questão tempo ai é complicada mesmo, mas ainda assim eu acho interessante que você de detenha por um período de tempo em determinada área do conhecimento.

FACILITA A COMPREENSÃO O TRABALHO COM MÓDULO?

Isso exatamente a mim facilitaria.

VOCÊ COMEÇOU A FALAR DA QUESTÃO DO RELATÓRIO, RELATÓRIO DE ESTAGIO POR EXEMPLO.COMENTE.

Ah é verdade

EU QUERIA QUE VOCÊ FALASSE UM POUCO DISSO VOCÊ FICOU NA FACULDADE PRA SE FORMAR COMO PROFESSOR E O ESTAGIO TERIA UMA FUNÇÃO IMPORTANTE NA SUA FORMAÇÃO DE PROFESSOR...

O relatório como o próprio nome diz relatório eu entendo que ele deveria é não só abranger todo aquele momento de prática de ensino e de contato com os conteúdos metodológicos né a parte teórica né e a prática poder ta fazendo essa relação teoria e pratica né é porque esse é o grande clamor pela universidade né é estabelecer teoria e prática.

UM ELO ENTRE TEORIA E PRÁTICA? COMO?

É e ai eu vejo meus colegas de sala de aula tendo problemas emocionais seriíssimos porque era uma coisa feita com total desprazer com total exigência de um rigor acadêmico, tem que ter eu acho tem que ter um rigor acadêmico sim, mas eu acho que de uma forma prazerosa, eu acho que eu fui feliz no meu relatório final de curso porque eu consegui em um único relatório abordar todas as metodologias num esforço de tentar entender o que realmente seria a interdisciplinaridade na pratica. Porque ate então a gente só ouvia conceitos de vários teóricos sobre o que era interdisciplinaridade, mas não ficava claro pra mim, pra mim não ficava claro, eu precisa entender o que seria isso na pratica, e ai eu ousei fazer um único relatório onde abrangesse comunicação e expressão partindo da idéia do pressuposto de que a própria escrita à própria produção textual a contextualização de todos os fatos que abrangiam o projeto né, já eram por si só uma comunicação e uma expressão né. A questão da historia e da geografia daí eu preciso de um pouco tematizar o que eu trabalhei que foi é um projeto sobre uma praça, é uma praça em regente Feijó então a gente fez um a gente já trabalhou ai com a questão geográfica do sentindo de estar trabalhando, eu trabalhai com uma 3ª serie no sentido de estar trabalhando com uma 3ª serie a questão da do



conceito de mapa, por exemplo, de como trabalhar com mapa no conceito de lateralidade, no conceito de distancia, no conceito de e ai já ta entrando na matemática, ai se já pode tá espaço, espaço geográfico com relação a historia as crianças fizeram todo um levantamento é de como foi àquela praça num determinado período né e era e eu peguei uma praça recente eu tava trabalhando com crianças de 9, 10, 11 anos e a praça tinha então na ocasião 04 anos de existência, a praça então as crianças mesmo por ser uma cidade pequena puderam vivenciar a praça então eu já tava trabalhando a questão da historia né porque é a historia que tive no. Ensino médio no ensino no ginásio no colegial ela foi uma outra história onde o sujeito não era um sujeito ator da sua historia era um sujeito

PELO O QUE VOCÊ COMEÇOU A FALAR O RELATÓRIO DO CURSO É O RELATÓRIO DO ESTÁGIO. EXPLICA MELHOR.

A disciplina optativa foi que me deu totais condições pra pensar um projeto que abrangesse as demais disciplinas. Um único relatório, porque os meus colegas faziam um relatório para Comunicação e Expressão, um relatório para Estudos Sociais, um para não sei o que, um pra para não sei o que, eu fiz um único relatório envolvendo todas que foi bem aceito. Em nenhum momento foi dito a mim que não poderia ter feito aquilo né.

HOUVE ALGUM COMENTÁRIO, ALGUMA COLOCAÇÃO QUANTO AO RELATÓRIO?

A única pessoa que fez pontuações foi à professora mesmo da disciplina optativa projeto de atividades a Ana Guimarães. Ela fez pontuações voltadas no que o meu projeto né tinha sido. Não de uma forma muito generalizada do que era o projeto como um todo, é centrado mesmo no que foi o desenvolvimento do meu projeto, isso ela fez com todos. É uma figura que eu acho muito importante porque ela fez isso, centrou em cada problemática que cada aluno levantou na sua discussão não fez uma coisa geral que os outros deram uma devolutiva meio que no geral. Quando não deram às vezes, muitas vezes não deram, essa devolutiva.

AGORA QUANDO VOCÊ FEZ O ESTÁGIO, POR EXEMPLO, VOCÊ FEZ ESTÁGIO DE 1ª A 4ª?

Fiz de 1ª a 4ª, no primeiro momento e no segundo momento na HEM e no CEFAM, na formação de professores nas series iniciais e educação infantil.

(Foi ao banheiro)

Tese só tem suor, precisa ter cheiro, gosto, cor, é um cheiro maravilhoso. Sensações, exatamente, e emoção. É um cheiro maravilhoso que. Nela no banheiro e eu me lembrei de trindade por isso que to falando dessas coisas. A vida precisa ter cheiro, emoção, sabor, né sabor de dobradinha pode ser, mas como que se tava perguntando mesmo.

VOCÊ FALOU DO PROJETO E DO RELATÓRIO, GOSTARIA QUE VOCÊ COMENTASSE SOBRE O ESTÁGIO, QUE VOCÊ FEZ NA ESCOLA.

Olha cultura de bar eu acho que foi muito mais importante do que o estágio, seríssimo isso que eu tô falando, não é brincadeira não. E os próprios professores da Universidade da Unesp são a meu ver... Colocavam a coisa, a questão do estágio de uma forma já problemática eu acho que aquilo poderia ser trabalhado conosco de outra maneira.Porque que eu to dizendo isso, a gente já ia pro estagio com a idéia de que os professores eram resistentes a nossa presença, e eu não sei se novamente eu tive sorte, eu não tive tipo de resistência nenhum eu não senti resistência nenhum, muito pelo contrario fiquei todo estágio fui muito bem recebido, no entanto pra uma interferência enquanto estagiário na prática do professor que já tinha que já tem todo seu projeto montadinho pro ano inteiro, como ele vai dar sua aulinha e tal, sua aula né, não vamos menosprezar, apaga essa aulinha na hora de escrever. Não tinha, não tive resistência, mais um estagiário aqui, resistência de antipatia e etc e tal, a gente vai percebendo com o passar do tempo um outro tipo de resistência à gente vai lendo nas entrelinhas, e isso se percebe ainda mais claramente no estagio do 2° grau na HEM no CEFAM. A professora obviamente muda a sua pratica porque tem um corpo estranho lá, tem um estranho ali, e isso a gente percebe mais claramente porque as alunas no 2° grau são adultas e te falam, mas você também pode perceber isso com as crianças porque elas são extremamente espontâneas e às vezes elas soltam um e outra, soltam muitas perolas estressantes, gostaria de me lembrar de uma agora, mas no momento não lembro quem sabe depois. Me perdi de novo qual era o sentido da pergunta.

NESSE PERÍODO DO CURSO DE PEDAGOGIA EM QUE MOMENTO VOCÊ PODE VIVER A PRÁTICA DOCENTE?

Em nenhum momento. A coisa mais próxima que eu vivi da prática docente foi eram os seminários que eu fazia pro colegas da sala.

E NESSES SEMINÁRIOS VOCÊ TINHA UMA ORIENTAÇÃO. COMO É QUE ERAM?

Nos fechávamos no grupo e o grupo montava o seminário. É não me lembro...



Me lembro dos professores estando dispostos a orientar e esclarecer dúvidas e tal, mas muito poucas vezes a gente procurava isso. E eu acho que até por conta de não querermos que complicasse ainda mais sabe. Por que a gente de certa forma se virava. Eles diziam "Estou na minha sala, de tal a tal hora, agende comigo com antecedência. Mas nunca procurávamos não". E você procurava? Vamos inverter essa coisa.

O QUE ME ESTRANHA É QUE SEMPRE PROCURAVA OS MESMOS. ALGUNS EU NUNCA ENTREI NA SALA DELES... MAS HOJE COMO PROFESSORA DE PROFESSORES, QUANDO VOU TRABALHAR COM SEMINÁRIOS, EU PERCEBO QUE MEUS ALUNOS NÃO SABEM O QUE É UM SEMINÁRIO, OU MESMO COMO ELABORAR UM SEMINÁRIO. COMO APRENDEU A FAZER O SEMINÁRIO?

Com certeza foi com seus grupos de colega. Alias isso acontecei não com o seminário, mas com a própria produção de texto acadêmico. A gente tinha pouquíssimas orientações com relação às normas da ABNT, com relação à tá produzindo textos acadêmicos, textos científicos, sei lá se isso que a gente pode tá colocando, né. Esse tipo de orientação não. Não me lembro de ter recebido, os professores se colocavam a disposição, mas não orientavam em sala. Eu descobri o que era seminário com os colegas. Eu nunca recebi orientação de ninguém da Unesp que me dissesse como é, o que é, qual o objetivo de realizar seminários. É claro que a gente sabe qual é o objetivo, que descobrimos a duras penas, mas que nos decepcionamos quando descobrimos qual o objetivo que a instituição espera, né. Ou que o professor espera. Por que deveria ser uma coisa que tivesse um significado muito maior.

MAS SE VOCÊ PARAR PRA PENSAR, A METODOLOGIA DE AULA QUE NOS TIVEMOS FOI DE QUE TIPO? VOCÊ LEMBRA? SE A GENTE ELIMINASSE OS SEMINÁRIOS, AS AULAS SE NORTEAVAM COMO?

Aulas expositivas... Na sua quase totalidade aulas expositivas. Por que leitura de texto é claro... E acho que completamente diferente do que é o projeto no qual eu atuo e nesses todos que estão entrando em vigor agora de formação de professor. O espaço da sala de aula não era o espaço privilegiado para leitura, né. A sala de aula deveria ser um espaço de discussão. Aliás, uma das minhas decepções é com relação a isso. Na Unesp as discussões não ocorriam, elas eram unilaterais, mesmo. Não eram discussões, eram monólogos. Eram aulas expositivas. Professor falava, o aluno ouvia, entendendo ou não. Algum ou outro fazia uma colocação, mas sempre percebi que de uma forma acanhada, de forma temerosa. Sempre muito medo de se colocar,

mesmo nos últimos anos. Pode parecer que essa minha fala seja só ao início do curso, mas não é. Não é não. Na minha sala, não era só a minha não, por que essa era uma pergunta que eu fazia pra outros colegas de outras salas e isso acontecia. Era uma coisa sempre unilateral. Que vai totalmente contra a proposta da Universidade que é de formar o professor crítico e reflexivo. Professor que dê abertura ao aluno de se colocar, que dê abertura para que o aluno traga o seu conhecimento, que é adquirido fora do espaço escolar. Então quer dizer a gente vai percebendo ao longo do curso que existia muitas contradições, muitas questões que de certa forma foram construtivas, por que eu permita hoje fazer essa análise.

PENSANDO NISSO ENTÃO COMO FAZER PRA DAR UMA BOA AULA? AFINAL OS MODELOS QUE NÓS TIVEMOS FORAM ESSES QUE VOCÊ COMENTOU, SEMINÁRIOS OU AULAS EXPOSITIVAS?

Momentos esses em que você percebia que o professor dominava tão bem o conteúdo pelo qual ele se propunha a apresentar que eu acho que esse talvez fosse um dos aspectos que nos intimidava. Que nos intimidava a participar do debate. Ai é uma opinião extremamente particular, mas que eu entendo como interferindo como fazendo parte da... Compreensão das outras pessoas. Por que as pessoas não participavam, acho até que eu participava.

VOCÊ COMENTOU QUE APRENDEU MAIS COISAS NOS BARES DO QUE NA SALA DE AULA. O QUE VOCÊ QUER DIZER COM ISSO? GOSTARIA QUE VOCÊ PUDESSE COMPARAR O ESPAÇO DA SALA DE AULA E O ESPAÇO FORA DA SALA DE AULA. DARIA PARA FAZER UMA COMPARAÇÃO ENTRE ESSAS COISAS?

É preciso colocar que é claro que há necessidade de haver uma sistematização. Obvio que não... Não dá pra ser uma coisa assim desorganizada... É preciso sistematizar de alguma forma, organizar de alguma forma... E creio que isso faça parte de uma didática, né. Organizar sua aula, planejar. (risos...) e tal. Faça parte da sua didática. Não da sua, da didática das criaturas.

VOCÊ TEVE DIDÁTICA NO CURSO?

Você acredita que eu não me lembro... (risos) Você não acredita né, mas acho que foi uma coisa tão é... Teria que ser no meu entender a disciplina mais importante, por que formação de professores. Eu acho que teria que ser a disciplina mais importante. Mas eu fui saber o que é didática e entender o que significado da didática para o meu trabalho depois que eu terminei a faculdade. É, ante e durante o curso não...

unesp

MAS VOLTANDO AQUI, NO QUE VOCÊ ESTAVA COMENTANDO E EU ACABEI TE CORTANDO. VOCÊ ESTAVA SE REFERINDO AO ESPAÇO DA SALA DE AULA?

Não entendi a pergunta... Elabora de novo.

EU TE PERGUNTEI QUAL A COMPARAÇÃO, A DIFERENÇA ENTRE O ESPAÇO DA SALA DE AULA E FORA DA SALA DE AULA. AÍ VOCÊ COMEÇOU A COMENTAR SOBRE A SITEMATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO. QUERO DIZER COMO FOI O ESPAÇO DENTRO DA SALA DE AULA E FORA DA SALA PARA SUA FORMAÇÃO COMO PROFESSOR? TINHAM OUTROS ESPAÇOS ALÉM DA SALA DE AULA QUE VOCÊ VIVENCIOU NA UNIVERSIDADE?

Agora eu entendi. Por mais que se possa achar que o bar é a coisa meio zoneada assim... Né. Ele acaba também se tornando sistemático, a discussão pode se tornar sistemática no sentido da elaboração, da conversa, da discussão, mas de uma forma espontânea, de uma forma natural, de uma forma em que as pessoas se colocam naturalmente. E acho que tem até... Acho não tem teses sobre isso... Dizendo que o espaço do bar é um espaço privilegiado pra esse tipo de conhecimento, de conversa.

TANTO É QUE ESTAMOS NUM BAR FAZENDO A ENTREVISTA. (Muitos risos)

Graças a Deus estamos num bar. Mas eu gostaria de ta tentando colocar outros espaços dentro da Universidade, fora sala de aula. E no caso da Unesp, da FCT de Prudente eram poucos... Como eu disse fui com uma visão né, como eu disse no início e não tinha tudo aquilo que eu pensei. Não me decepcionei por que era tudo novo mesmo pra mim. Fui me decepcionando com o passar dos anos que você vai entendendo que não tem nada daquilo e que ainda é dito. Olha você tem que vivenciar a Universidade, alguns professores ainda... Você tem que vivenciar a universidade como um todo, nos aspectos político, em todos os todos os aspectos culturais...

E DA PESQUISA...

Boa você ter falado da pesquisa, pois os projetos de pesquisa eram espaços alternativos, entre aspas. Pra se discutir questões.

VOCÊ PARTICIPOU DE ALGUM PROJETO.

Participei do Projeto Núcleo de Ensino, que a gente tava junta.

DOS ESPAÇOS FORA SALA DE AULA, VOCÊ MENCIONOU O ESPAÇO DO BAR, DA PESQUISA, E DA QUESTÃO POLÍTICA VOCÊ PARTICIPOU DE ALGUMA?

Não... Não participei do C. A, e de nenhum grupo...

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

O Núcleo foi o grupo que participei. Enquanto... Vivenciando o Núcleo eu não consegui a perceber o quanto ele foi importante... É eu acho que o trabalho do Núcleo foi tão importante e poderia ter dito até mais importante, se ele não tivesse demandado tanto tempo pra esclarecer questões que o curso deveria esclarecer. Como por exemplo, como tabular, sabe questões simples, como fazer uma entrevista, como é atuar enquanto estagiário. Por que o Núcleo nos permitia tá fazendo a pesquisa diretamente com o CEFAM, né. E para isso o Núcleo precisou demanda rum tempo para nos preparar pra isso, coisa que eu acho que o corpo do curso precisava dar, que a estrutura do curso poderia estar fazendo isso. Para que os projetos fora do curso não precisassem mesmo perder tempo com isso, né. Mas aí. Por conta dessas coisas que são chatas, são chatas, pois você tá envolvido com todo um conteúdo, com toda uma problemática, com todo um objeto de pesquisa. Você tá se debruçando sobre esse projeto de pesquisa e tem que se é se afastar dele pra é ficar atento a outras coisas, pra poder cumprir com questões burocráticas até com questões é. De como tá apresentando resultado né. É necessário, claro que é necessário. Mãe eu acho que em detrimento desses momentos aí... As reuniões eram semanais. Uma vez por semana, com quatro horas, das oito ao meio dia. Que às vezes não ia até esse horário. Então quer dizer encontros assim que eram muitos bem, repetindo, acha que eu estou me repetindo. Encontros sistematizados, organizados, onde cada grupo, ou cada indivíduo tinha tarefas a cumprir pra que o projeto fosse adiante. Mas isso que eu to falando foi só num momento, né. No todo do projeto eu acho que ele foi importante, mesmo no sentido de trazer pra nos o significado do que seja uma pesquisa. O que novamente vou ser obrigado a dizer que a graduação não contribui, não fez. A graduação não contribui pra idéia da pesquisa.

ENGRAÇADO QUE ANALISANDO A GRADE DO NOSSO CURSO HÁ DUAS DISCIPLINAS QUE DEVERIAM A PRÍNCIPIO DAR CONTA DA PESQUISA.

Quais? Não me lembro.

OETC NO 1° ANO E A OUTRA CHAMDA PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO 2° ANO. MAS PELO QUE VOCÊ FALOU NÃO DEU CONTA DO OBJETIVO?

Não, não deu conta.

MAS FALANDO DE UM MODO GERAL DE UM TODO, POR EXEMPLO, VOCÊ QUANDO TERMINOU O CURSO SE SENTIU FORMADO COMO PROFESSOR, COMO UM BOM PROFESSOR. COMO VOCÊ AVALIA O TEMPO QUE VOCÊ FICOU NA FCT?

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Olha, é até por conta de uma política governamental, né. Da educação. De uma política educacional, é. Eu estive afastado... Eu me formei em 2000, e estou dando aula em 2003, quer dizer comecei em 2002. Então eu fiquei um ano quase dois anos longe da sala de aula. Quando fui ter a minha primeira experiência profissional, né. Minha primeira experiência profissional mesmo. É essa experiência não foi voltada para o que eu fui formado, que é 1ª a 4ª série. Por que como eu não tenho o magistério eu não tenho formação pra dar aula na educação infantil. Eu fui dar aula num curso de formação de professores. Que num primeiro momento era tranqüilo, pois eu já trabalhava com adultos, formando-os, em formação. Professores em formação, ou professores já formados em cursos de Arte Educação. Então quer dizer, essa foi à praia pela qual eu verti o meu caminho, nué. Fui extremamente inseguro, como eu acho que é a problemática de todo iniciante, por achar que a Universidade, que o curso não te dá mesmo uma base pra atuar como docente.

(O ENTREVISTADO DESLIGOU O GRAVADOR...).

O Núcleo ajudou na minha formação, pois era um espaço que a gente podia errar, podia dizer não sei. E até por isso que eu acho que eu coloco como espaço alternativo. Mas depois que eu sai do núcleo, e aí isso se refletiu no relatório. Que em outros cursos é chamado de monografia. No nosso era chamado de relatório, né. Relatório de final de curso, né. Era essa a terminologia usada. E aí, eu me lembro que eu comentei com a Yoshie uma dia, Olha o Núcleo foi algo de muito importante, por que me fez aprender a escrever. Me fez aprender a escrever.

POR QUE ESSA NÃO FOI UMA PRÁTICA?

Hoje por exemplo com relação a minha formação, a minha atuação como professor num curso de formação de professores. É, não me pego várias vezes inseguro, em saber se eu tô exigindo demais essas questões do escrever, se eu estou respeitando o momento deles, por serem adultos. Estarem agora tendo a oportunidade de escrever. Se as exigências, por exemplo, que a gente dava conversando, antes né. Citações é uma coisa que vai se aprendendo com o tempo. E aí me remeto novamente à graduação, esse tipo de orientação era colocado de uma forma muito vaga. Eu acho que nós merecíamos um olhar sobre a gente, que a gente, realmente não tinha. Tudo bem pode ser entendido Ah ele não fez o magistério então ele não teve contato, só que a maioria da sala que fez magistério, e tinha essa mesma problemática, que eu to dizendo agora. Então a gente tinha dificuldade pra, por exemplo, fazer uma resenha, tá fazendo uma síntese, tá fazendo um fichamento. Tínhamos dificuldade, pois não sabíamos o que era. Não sabíamos o que era uma síntese, ou uma resenha. Ora era resumo, a cada ano mudava os nomes. Era uma confusão, aí

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

quando a gente acordou que era tudo uma merda só, uma coisa só. Que pouquíssimos entendiam a diferença.

EU FICAVA DESESPERADA, TAMBÉM, TENTANDO ENTENDER A DIFERENÇA ENTRE RESUMO, SÍNTESE, FICHAMENTO, RESUMO, ETC.

Nós tivemos que buscar por nossa conta mesmo. Buscar por nós mesmo o significado de cada uma dessas... E tudo bem acha que a gente que não tem que vir nada mastigadinho, a gente tem que buscar mesmo. Só que o autodidata busca tudo por si só, acho que nem ele. Ele vai é algum início algum norte ele vai ter. Então nessas questões a gente não tinha um norte. Os textos eram postas e novamente eu coloco fragmentados, fragmentações de textos, capítulos, ou parte de capítulo... (acabou a fita)

VOCÊ COMENTOU QUE LEMBROU DE UM FATO IMPORTANTE. QUE VOCÊ GOSTARIA DE COMENTAR.

É essa questão do bloqueio que a educação vai nos causando, vai nos tolhendo a gente o tempo todo, né. Eu lembro que no colegial eu era uma figura que escrevia livremente. Escrevia poesia, escrevia carta, escrevia texto, escrevia muita coisa. Escrevia contos até, escrevia pra caramba. E aí claro com todos os erros que uma escola pública, uma escola pública... Que a gente não pode negar na sua grande maioria é de má qualidade mesmo. Te levam.Te imprimem, erros de gramática, erros (olha agora é o gato.) Aí menina escrevia tão mais... Aí eu entrei na Universidade, eu me lembro que eu... Que a minha primeira disciplina e por isso que demorei sete anos. Por que eu entrei no período diurno e não consegui transferência pro noturno no primeiro ano. Então precisei fazer só três disciplinas pra não perder o curso. Então eu fazia um ano... O primeiro ano na Universidade eu fazia só as sextas feiras três disciplinas. Que era Antropologia, Organização para o Trabalho Científico lá e não lembro mais o que. Fazia três, eu fazia duas à tarde e uma à noite. Só na sexta feira eu ficava, que era uma maravilha. Por que eu já ficava pras festas. (risos) Era ótimo.

(Chegou uma amiga e fez um comentário, dizendo que ele não gostava do curso de Pedagogia. Então era isso que você gostava na Faculdade, né. Comentários sobre as festas e as amizades).

Não me lembro de não gostar do curso. Também isso faz dez anos quase. Mas acho que depois me apaixonei. Lembro-me que eu prestei vestibular quatro vezes, na segunda vez eu passei em Assis em História, prestei pra Psicologia, mas passei em História. E na ocasião ainda tinha, a. é. Você podia fazer segunda e terceira opção. Eu fiz Psicologia, História e Letras. Fiquei pra segunda que

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

era História e não fui. Bundei, por causa da minha mãe. Bom enfim fui fazer Pedagogia na Unesp. Frustrado por achava que Psicologia era minha praia...

Esperai, vamos voltar pro que eu estava falando que eu quero acabar aquela idéia.

TUDO BEM.

Eu tinha uma liberdade de escrita e de comunicação. É muito interessante, é que se fosse trabalhada, se fosse... Eu tenho certeza absoluta disso, e faço isso procuro fazer isso. Essa questão da liberdade da escrita, por que fui extremamente tolhido na faculdade. Por conta do academicismo, mesmo. Eu me lembro que da disciplina de Antropologia. Tinha morrido Ayrton Senna e Cláudio Benito jogou pra gente um texto de Marcuse e Rocaime que eu não entendia uma linha do que aquele homem falava. Do que aquele dizia. Depois eu fui lê de novo, fui recuperar, não eu quero... Então quer dizer, gente esse homem deve tá querendo uma. Um choque na minha cabeça. E daí eu escrevi um... Eu tinha o privilégio de ser amigo da Ana que já tinha terminado a faculdade de Geografia e o Gelson que já era professor Universitário. Então eu conversava com eles, né. Mas sempre muito tímido, muito receoso da minha ignorância, por que eu era ignorante, o que vou saber de Marconi e Rocaime, nada, absolutamente nada. De Marx, não sabia nada de nada. A escola pública não te prepara pra saber essas coisas. Dhurkemean... Aí que horror...Dewey..

(muito risos)

Aí eu fui percebendo que não consegui mais escrever livremente, e as pessoas gostavam do que eu escrevia, por que eu escrevia e dava pras pessoas lerem. Escrevia e mostrava pras pessoas lerem

ERA COMO UM DIÁRIO?

Não era uma coisinha tímida pra mim. Escrevia pra mostrar. Adorava expor minhas posições, minhas poesias, eu já era....Estrelão. E aí essa estrela se apagou na Universidade. Por que eu não consegui mais escrever livremente. E livremente não implica em você escrever errado, tudo bem isso pode ser corrido, ou melhor, deve ser corrigido. O academicismo te bloqueia, te trava e você não consegue escrever mais uma linha... Aí você só escreve o que os outros pensam, segundo fulano, de acordo com beltrano.. Através de sicrano, (risos...) Isso vai te bloqueando, aí você copia, aquilo que um poeta, um autor, eu era... Eu era poeta, qual a concepção de poeta. Vai saber qual é a concepção? Eu escrevia, eu era um escritor. Foi uma lapidação às avessas.

Eu era uma pedra que poderia ser preciosa. Eu era uma pedra preciosa, sensível, com toda uma sensibilidade. Acho que isso eu não perdi... Só que o conhecimento cresceu, mas eu to te dizendo que na forma de se comunicar... Como isso é impresso na gente e parece que isso não há retorno. A

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

perda da ingenuidade, que pode ser interessante em alguns momentos, mas em outros não. A perda da pureza sabe, isso é são coisa que conforme você vai ficando adulto, mas isso pode ter haver com sua formação de caráter. Você ainda está em formação, pois a todo o momento você está se formando, adquirindo... Reformulando seus conhecimentos... Repensando a vida por um outro ângulo, repensando a vida de uma forma diferente. É preciso que a Universidade repense seu olhar sobre o professor, é preciso que teses como a sua venham a contribuir né. Por que a gente sabe que o pior... É você dar tudo da tua vida e aquela hora que eu falei é preciso que tenha cor, é preciso que tenha cheiro é preciso que tenha gosto... É muito complicado tudo isso e depois ficar numa biblioteca, apenas. Por se as coisas realmente fossem boas, elas deveriam merecer, é uma maneira de disseminar com facilidade. Eu por exemplo, a partir do momento que eu enxergo que dentro da sala de aula eu tenho autonomia, e até já levei um texto seu pra trabalhar com os alunos. Se eu entendo que aquilo vão contribuir eu tenho mais é que levar. E acho que as pessoas de um modo geral poderiam pensar um pouco nisso, né. Falas de pessoas interessantes, né. Você tem que trazer essas coisas tem de disseminar essas coisas, né. Falas, pensamentos... A gente vive numa coisa... Ontem eu tava falando, parece que a história vai se repetindo, parece que as Idades Médias, que era toda aquela coisa rançosa, aquela coisa fechada... Houve toda uma evolução, olha só gente... A realidade é fictícia, por que tudo que foi fictícia se tornou realidade.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

ANEXO 5- DADOS DA AVALIAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FCT – UNESP DE 1997

ARACTERIZAÇÃO DO URSO	QUALIDADES DO CURSO	PROBLEMAS DO CURSO	AÇÕES PARA MELHORIA DO CURSO
É um curso que visa a formação de profissionais críticos, inovadores e capacitados, independente da área de atuação. É um bom curso, os conteúdos são importantes, há profissionais empenhados, porém, com algumas falhas. (1º N) É difícil analisar o curso de Pedagogia estando no início do segundo semestre do primeiro ano do curso. O sistema de avaliação está aprovado. Em geral, até o presente momento está sendo bom. (1º D)	■ A objetividade dos conteúdos nas disciplinas com base nas necessidades da formação para o profissional. Desperta o interesse pela pesquisa. A disciplina de OETC é uma das qualidades do curso, porque nos ensina a como trabalhar. (1º N) ■ A qualificação e o compromisso profissional dos professores, com a nossa formação como educadores. (1º D)	■ O curso oferece somente licenciatura para uma extensão de cinco anos. O profissional sai com poucas opções para enfrentar o mercado de trabalho. (1º N) ■ Temos dois maiores problemas: falta de professores para determinadas disciplinas, em função do excesso de burocracia exigida para as contratações. O método de ensino da disciplina História da Educação. A nosso ver a professora não está preocupada com a formação do nosso processo de pedagogos, no que se refere à História da Educação, e sim em relatar experiências pessoais. O conteúdo dado pela professora não tem seqüência, e os trabalhos dados não são orientados.	■ Implantação de uma disciplina para educação especial. Cursos mais acessíveis às condições dos alunos e em datas disponíveis para todos. Melhor distribuição das disciplinas para não haja horário vago durante a semana e se houver, que sejam preenchidos com a carga horária dos sábados. Maior organização na coordenadoria do curso para suprir a constante falta de professores. Introdução de pelo menos uma língua estrangeira. Maiores oportunidades de trabalho de campo. (1º N) ■ Ampliação das habilitações; aulas extra-classe; cursos de especialização sem taxa de cobrança. Contratações de professores com a qualificação específica da disciplina a ser ocupada e maior agilidade nestas contratações. Proporcionar discussões em grupo com elaboração de trabalhos individuais. Curso matutino. Ampliação de bolsa PAE. Maior participação do Conselho de Classe (sic) nas salas.



ARACTERIZAÇÃO DO URSO	QUALIDADES DO CURSO	PROBLEMAS DO CURSO	AÇÕES PARA MELHORIA DO CURSO
Curso muito extenso e carente de habilitações. Falta de didática dos professores. Textos volumosos, de difícil compreensão, deveriam ser minuciosamente explicados. Falta de professores que estejam realmente preocupados com a qualidade do curso. Falta de curso extracurricular para o aperfeiçoamento dos formandos. Semana da educação não é elaborada de forma que possibilite a participação dos alunos principalmente do período noturno. (2º N) Basicamente envolve matérias teóricas que permite uma gama de conhecimentos, que por sua vez concretiza em trabalhos de pesquisa educacional. O curso esbarra na burocracia, causando falhas, principalmente, no corpo docente (falta de professores, uns que assumem disciplinas que não são suas, etc). Assim perdendo qualidade desmotivando grande número de alunos. Observando que faltam cursos de especialização (extracurriculares) para alunos concluintes. (2ºD)	■ Corpo docente de qualidade com boa formação. Bons conteúdos. (2º N) ■ Na formação eficiente de alguns docentes ressalvando que uma pequena minoria não mantém contato, diálogo com a classe, criando entraves na disciplina. Outra qualidade é a proximidade da prática no desenvolvimento da teoria. (2ºD)	■ falta de habilitações (reelaboração do currículo). Falta de laboratório de informática especializado em educação com programas próprios para crianças. Falta de professores habilitados. (2º N) ■ Falta de professores e burocracia para a contratação destes. Discriminação pelos demais cursos. Dificuldades pela própria reitoria de conceder transporte para participar e realizar trabalhos acadêmicos extra-sala de aula. Solução: mais empenho e rapidez da reitoria.	■ Contratação de professores especializados na área. Reelaboração da estrutura do curso. (2º N) ■ Busca de mais habilitações, evitar que disciplinas (semestrais surgidas por falta de professores) acumulem tarefas para o final do ano. Mudança do currículo a partir do 2º ano. Apoio financeiro e incentivo a alunos que participem de congressos, seminários, como Executiva Estadual dos alunos de Pedagogia.



ARACTERIZAÇÃO DO JRSO	QUALIDADES DO CURSO	PROBLEMAS DO CURSO	AÇÕES PARA MELHORIA DO CURSO
O curso de Pedagogia é destinado a formação de bons educadores transformando-os em indivíduos atuantes em atividades político-sociais dentro ou fora de instituição escolar de maneira consciente. Na FCT-Presidente Prudente o curso está estruturado em dois períodos: diurno - 4 anos, noturno - 5 anos. Com disciplinas semestrais e anuais. Com relação ao conteúdo o curso é ótimo, porém em relação à distribuição das disciplinas, acreditamos ser estas possíveis de serem concentradas em 4 anos também no noturno, pois verificamos que este possui várias horas vagas. (3º N) No corrente ano letivo, o curso não estimula o aluno para o futuro profissional, principalmente pelas situações ocorridas na matéria "Prática de ensino de 1º grau. O curso destina um espaço significativo para a prática de estágio, mas ao nosso ver, as propostas dessa prática precisam ser repensadas. É inegável o valor dos estágios para a formação do futuro profissional, mas esse	■ A maior qualidade do curso é despertar em seus educandos o senso crítico, uma vez que apresenta várias correntes filosóficas que favorecem uma maior flexibilidade na sua vida particular e profissional. (3ºN) ■ Ser a maior parte dos docentes comprometida com a nossa formação.	■ O maior problema do curso no momento está ligado a falta de professores, prejudicando assim o bom andamento do curso. (3º N) ■ Falta de habilitações, de pós-graduação em educação. Demora na contratação de professores para ocupar os cargos vagos. Ser um curso onde o xerox é prática constante em praticamente todas as disciplinas (3º D)	■ Contratação de professores para as áreas específicas. Habilitação para supervisão, administração, educação especial e orientação escolar. (3ºN) ■ Colocar em prática no menor tempo possível (e quando falamos em menor tempo não é o tempo de Deus e sim de nós, simples mortais) o novo currículo do curso de Pedagogia. Contratação de novos professores ou remanejamento dos já contratados antes do começo das aulas. É uma falta de consideração para com os alunos, um atraso de mais de um semestre para o início de uma disciplina que se pretende ser anual. Imaginamos ser função do Departamento, a pressão para a correção dessas falhas junto à Reitoria. Também sentimos que o departamento poderia ter mais força junto à livraria da UNESP para providenciar a oferta de livros usados pelos professores, principalmente aqueles publicados pela própria UNESP. Esta livraria e nada! é a mesma coisa para o curso de Pedagogia. Seria de grande ajuda a mudança do curso vespertino para o período matutino. Melhor convivência entre teoria e prática pelos professores. Menos valor para as avaliações e mais atenção ao conjunto de ações do aiuno. Coerência entre os professores sobre as definições a serem dadas. Montar um serviço de atendimento à comunidade que usasse também o aluno nesse processo direto. Usar a creche existente dentro da UNESP para um espaço de aprendizado sob supervisão direta das propostas pedagógicas do curso. Mais trabalho de campo com acompanhamento, supervisão e posterior debate e reflexão (como a visita a Rancharia e Martinópolis). (3º D)



estágio precisa ser aproveitado em toda a sua extensão e não somente para propostas específicas e isoladas. A frustração de situações presenciadas sem oportunidade de debate e reflexão leva o aluno do curso de Pedagogia a perder grandes chances de enriquecimento e crescimento e as experiências colhidas no estágio acabam se perdendo num processo truncado e limitado. A nosso ver, a obrigatoriedade do estágio não deveria ser uma via de mão única e sim recíproca, onde os docentes tivessem com os alunos, a preocupação de estar partilhando as mais diversas experiências pedagógicas, mesmo que precisassem para isto, contar com a participação de professores de outras disciplinas. O relatório final, limitado a alguns poucos enfoques, não deve ser também o objetivo final. (3º D)			



ARACTERIZAÇÃO DO JRSO	QUALIDADES DO CURSO	PROBLEMAS DO CURSO	AÇÕES PARA MELHORIA DO CURSO
Curso de caráter teórico. Muita quantidade e pouca qualidade. A preocupação com o cronograma impossibilitou um maior desenvolvimento das leituras. Falta de integração entre as disciplinas. As formas de avaliiação são boas, mas acumulam datas de entrega. (4ºN) O curso de Pedagogia como um todo nos dá fundamentação teórica que nos capacita para sermos bons profissionais aptos a assumir uma sala de aula de 1ª a 4ª série. Mas apresenta algumas falhas em vários aspectos.	■ Indicação de boas bibliografias para leitura em sala de aula e extra-sala. As bibliografias contribuem para o embasamento teórico. (4º N)	■ Alguns professores não abrem mão do cronograma quando os conteúdos não estão sendo assimilados. As atividades extra-sala oferecidas em horários diurnos atrapalham os alunos, pois já têm compromissos particulares (trabalho). Os textos discutidos em sala de aula são trabalhados em curto período não possibilitando maior reflexão e uma discussão mais aprofundada. A avaliação feita em Metodologia de Estudos Sociais faltou feedback. O discurso de autonomia é muito presente, mas nas aulas dos professores com os alunos desse curso, isso não ocorre. As avaliações de curso realizadas durante os anos pouco ou quase nada se resolve e custo alto da semana da educação. (4º N) ■ Certos professores se encontram não capacitados para ministrar aulas de certos cursos. Sendo assim, cabe ao Departamento encontrar formas para solucionar esse problema que prejudica profundamente	■ Rever o objetivo do curso. Melhor distribuição do cronograma e maior integração entre as disciplinas. (4º N) ■ Curso oferecido pela manhã. Aprovação do novo currículo, que desde quando entramos aqui, estamos ouvindo falar sobre o mesmo, mas, até hoje, que já estamos saindo do curso não ocorreu a aprovação.



		nossa formação privilegiada de alunos da UNESP que somos. Falta de contratação de professores. Para que Educação Física? O horário oferecido para essa disciplina choca com horário de aula. Carga excessiva de leitura.	
nbora os princípios rteadores do curso voltem-se ra a formação do educador ra as séries iniciais do 1º au e para a Habilitação pecífica do Magistério, o rso não está preparando us alunos neste sentido. O foque centrado na formação pesquisadores distancia-se nosso campo de trabalho. 1º ao 3º ano, as discussões am em torno de aspectos sóficos, sociológicos e icológicos da educação, ando uma expectativa com ação às disciplinas dagógicas que acabam por o se concretizar. Não tamos dizendo que se deva bstituir essas disciplinas, as que sejam reformuladas ra que ofereçam subsídios, ncipalmente para a nossa ática profissional. (5º N)	■ A maior qualidade do curso está no fato de oferecer um arcabouço teórico, colocando-nos frente a frente com os mais diversos tipos de posturas investigativas e abrir alguns espaços, mesmo que esporádicos, para o aprofundamento de algumas discussões (Ex. Semana da Educação), contribuindo para a formação do senso crítico. (5ºN)	■ O maior problema do curso é a falta de professores que acaba por acarretar na perda de qualidade, pois não há uma continuidade no desenvolvimento dos conteúdos sendo estes mal trabalhados e não aprofundados.(5ºN)	■ É preciso convocar os alunos para estarem a par dos tramites legais que viabilizam a contratação e afastamento dos professores do curso para que possamos pensar juntos em soluções para estes problemas. Montar uma escola experimental em que os alunos estejam em contato com teoria e prática, mediante a orientação e supervisão de profissionais da área. Reorganização da grade curricular (caso já tenha ocorrido, agradecemos). Maior número de habilitações para o curso como, por exemplo: Adm. Escolar, Educação Especial. (5ºN)


cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19