

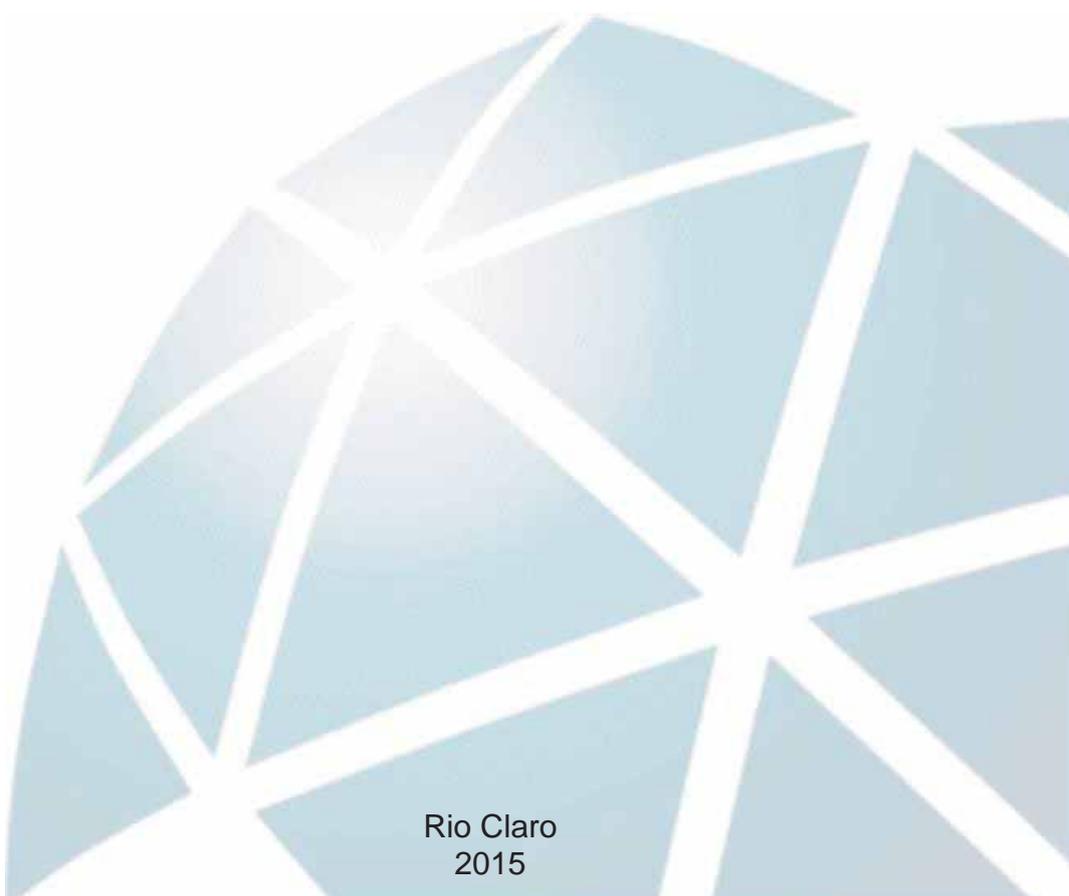
---

**LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

---

**MONISE PIEROZZI**

**OS FORMADORES DE PROFESSORES NO CURSO  
DE MAGISTÉRIO E SEU LUGAR NO CAMPO DA  
FORMAÇÃO DOCENTE**



Rio Claro  
2015

MONISE PIEROZZI

OS FORMADORES DE PROFESSORES NO CURSO DE MAGISTÉRIO  
E SEU LUGAR NO CAMPO DA FORMAÇÃO DOCENTE

Orientador: Profa. Dra. Flavia Medeiros Sarti

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
ao Instituto de Biociências da Universidade  
Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” -  
Câmpus de Rio Claro, para obtenção do grau de  
Licenciada em Pedagogia.

Rio Claro  
2015

370.71 Pierozzi, Monise  
P619f Os formadores de professores no curso de magistério e seu lugar no campo da formação docente / Monise Pierozzi. - Rio Claro, 2015  
122 f. : il., quadros

Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia)  
- Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro  
Orientador: Flavia Medeiros Sarti

1. Professores - Formação. 2. Profissionalização do magistério. I. Título.

Dedico este trabalho a minha querida família e a todos educadores.

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Wilson e Marisa pelo apoio, carinho, companheirismo, paciência, amor, atenção, por sempre estarem juntos comigo ao longo dessa caminhada que no final gerou esse trabalho. Sem vocês queridos pais nada disso teria acontecido, obrigada por tudo.

Aos meus irmãos Mayara e Maurício que me serviram como exemplo e sempre estiveram dispostos a me ajudar. Meu irmão sempre carinhoso, atencioso tentando me ajudar com seu jeito matemático. Minha irmã sempre ao meu lado, me explicando cada detalhe de um trabalho acadêmico, lendo cada parte, nas horas mais difíceis sempre me acolhendo com toda sua sabedoria e paciência, na verdade Mãe você está presente de alguma forma em todos os meus trabalhos.

Ao meu namorado Gabriel pela paciência, carinho, companheirismo, atenção, sei que não foi fácil essa fase, mas você esteve presente me ajudando.

Aos meus cunhados Chariel e Renato que são como irmãos, sempre me apoiando, oferecendo conselhos e ajudando de alguma forma. Ré dispondo de seu tempo junto a minha irmã digitando partes dos trabalhos para que eu pudesse fazer as análises.

As minhas avós Agripina e Dorides e alguns tios que de forma direta ou indireta me ajudaram.

À Mariana, Juliane, Thainara, Rafaela, Danielly, Fernanda, Hellen e Mariane, sem vocês amigas, eu não teria tido contato com todos os trabalhos acadêmicos que analisei, obrigada pelos pedidos de EEB (empréstimos entre bibliotecas). Também as agradeço por esses anos, pelas ajudas, atenções, por cada apresentação e trabalho finalizado, pelas conversas, risadas, enfim pela amizade.

À minha orientadora Flávia pela ajuda, atenção, dedicação, auxílio, amizade, carinho, contribuições no âmbito pessoal e profissional, com a qual pude aprender muitos saberes, sendo que sem sua parceria/companheirismo esse trabalho não teria forma/vida.

À equipe da biblioteca que sempre estiveram disponíveis para responder minhas dúvidas sobre as normas ABNT e empréstimos de livros.

Ao grupo de pesquisa coordenado pelas professoras Flavia Sarti e Denise Trento pelos estudos e reflexões.

E por fim a todos os autores dos trabalhos acadêmicos que utilizei nesse estudo, pois sem eles essa busca e escrita não teria sido possível.

De tudo, ficaram três coisas:

A certeza de que estamos sempre começando...

A certeza de que precisamos continuar...

A certeza de que seremos interrompidos antes de terminar...

Portanto, devemos:

Fazer da interrupção, um caminho novo...

Da queda, um passo de dança...

Do medo, uma escada...

Do sonho, uma ponte...

Da procura, um encontro...

(SABINO, 1986, p. 145)

## RESUMO

O estudo objetivou identificar e caracterizar o lugar que os professores da Educação Básica, enquanto formadores nos cursos de magistério oferecidos em nível médio, ocupavam nos discursos que circulavam no campo da formação docente no período anterior ao movimento de universitarização dessa formação. Especificamente, a pesquisa centrou-se em caracterizar o espaço que os professores da educação básica ocupavam nos cursos de formação para o magistério (Habilitação Específica para o Magistério - HEM e Centro Específico de Formação e Aprimoramento para o Magistério - CEFAM), isto por meio da identificação dos discursos que circulavam no campo da formação docente (1971-2001) sobre esses professores, docentes desses cursos. Essa investigação é de carácter exploratório, sendo desenvolvida sob uma perspectiva qualitativa, por meio de estudos bibliográficos. Primeiramente houve uma seleção e reunião de materiais diversos a partir da revisão da literatura acadêmica brasileira. Depois da organização desses dados, utilizou-se como referência os procedimentos de análise de conteúdo e os dados reunidos foram então analisados a partir das seguintes categorias: *práticas de ensino, condições de trabalho, formação, relação professor/aluno e representações dos alunos sobre os professores do curso magistério*. Os estudos considerados na pesquisa ressaltavam alguns pontos considerados positivos no trabalho daqueles formadores de professores, como a dimensão crítica da formação proposta por muitos deles. Mas evidenciavam, sobretudo, os limites de seu trabalho, especialmente no que se refere a aspectos epistemológicos (relação com as teorias) e profissionais (precárias condições de trabalho).

**Palavras-chave:** Formação de professores. Formadores de professores. Profissionalização do magistério.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFAM - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

HEM - Habilitação Específica para o Magistério

HTP – Horas de Trabalho Pedagógico

HTPC - Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

SciELO - *Scientific Eletronic Library Online*

UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

USP - Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>2 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS NO BRASIL.....</b>	<b>16</b>
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>23</b>
<b>4 CAMINHOS PERCORRIDOS.....</b>	<b>26</b>
<b>5 ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>28</b>
<b>5.1 Práticas de ensino.....</b>	<b>28</b>
<b>5.2 Condições de trabalho.....</b>	<b>41</b>
<b>5.3 Formação.....</b>	<b>49</b>
<b>5.4 Relação professor/aluno.....</b>	<b>52</b>
<b>5.5 Representações dos alunos sobre os professores do curso magistério.....</b>	<b>55</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>57</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>60</b>
<b>BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....</b>	<b>64</b>
<b>APÊNDICE A – ARTIGOS CONSULTADOS.....</b>	<b>75</b>
<b>APÊNDICE B – LIVROS ENCONTRADOS SOBRE O TEMA PROPOSTO NO TRABALHO.....</b>	<b>90</b>
<b>APÊNDICE C – TRABALHOS DE MESTRADOS E DOUTORADOS PESQUISADOS E CONSULTADOS.....</b>	<b>94</b>
<b>APÊNDICE D – TRABALHOS CIENTÍFICOS ANALISADOS.....</b>	<b>103</b>
<b>APÊNDICE E – EXEMPLO DE UM TRABALHO ACADÊMICO COM OS DISCURSOS SOBRE O PROFESSOR FORMADOR.....</b>	<b>105</b>

<b>APÊNCICE F – EXEMPLO DE UM TRABALHO ACADÊMICO COM OS DISCURSOS E CATEGORIAS EMPÍRICAS DO TEMA PRÁTICAS DE ENSINO.....</b>	<b>116</b>
--	------------

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho resulta de meu estudo de iniciação científica que, por sua vez, integra uma pesquisa mais ampla intitulada “Os professores no campo da formação docente e a profissionalização do magistério”<sup>1</sup>, que focaliza o lugar que os professores da Educação Básica ocupam no campo da formação docente, atualmente caracterizado pelo movimento de universitarização que vem sendo implementado em diversos países como dispositivo para a profissionalização do magistério (BOURDONCLE, 2000, 2007).

Nessa direção, o estudo cujos resultados são aqui apresentados teve em vista identificar e caracterizar o lugar que os professores da Educação Básica, enquanto formadores nos cursos de magistério oferecidos em nível médio, ocupavam nos discursos acadêmicos que circulavam no campo da formação docente no período anterior ao movimento de universitarização dessa formação. Para tanto, esta pesquisa procurou identificar e caracterizar os discursos que circulavam no campo da formação docente sobre esses professores, docentes desses cursos; bem como caracterizar, por meio da análise desses discursos, o espaço que os professores da educação básica ocupavam nos cursos de formação para o magistério (Habilitação Específica para o Magistério - HEM e Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAM).

Com a Lei nº 5.692/71 o curso normal passou a ser uma habilitação de 2º grau, mas com essa determinação houve falta de identidade no curso de formação e descaracterização deste, já que eram várias habilitações; esvaziamento de conteúdo por não abranger nem a formação geral e nem a formação pedagógica; e o dualismo devido a formação propedêutica para os ricos e a formação técnica para os pobres de acordo com Cavalcante (1994). Além disso, várias habilitações funcionavam “[...] em prédios escolares, necessitando de recuperação [...] de ampliação de suas instalações físicas [...] há também a falta de laboratórios, bibliotecas e acervo bibliográfico, bem como de material didático-pedagógico de apoio ao trabalho do professor e do aluno” (CAVALCANTE, 1994, p. 21). Sendo que

---

<sup>1</sup> Projeto de Pesquisa intitulado os professores no campo da formação docente e a profissionalização do magistério, tendo como responsável a professora doutora Flávia Medeiros Sarti. Desenvolvido na Universidade Estadual Paulista Campus de Rio Claro departamento de educação em conjunto com a Universidade de São Paulo Faculdade de Educação, tendo início no período de 2012 com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e tecnológico.

também havia falta de professores preparados/habilitados para atuarem nesses cursos de formação como a habilitação de 2º grau e um currículo unificado que prejudicou a formação de caráter profissional.

Devido aos problemas de funcionamento da HEM denunciados pelos estudos e pesquisas no início dos anos 80. O Ministério da Educação através da Secretaria de Ensino de Primeiro e Segundo Graus propôs a discussão entre órgãos do sistema de ensino para pensarem e proporem alternativas para a formação de professores. Resultado disso foi a proposta de criação do CEFAM, tendo como finalidade aperfeiçoar e formar professores para a educação básica conforme Cavalcante (1994). Os CEFAM's de São Paulo eram financiados com recursos próprios e tinham bolsa de estudo aos seus alunos para estudarem em período integral, em 1991 vários centros receberam essa bolsa, mas com a troca de ministro o auxílio financeiro foi diminuindo e algumas secretárias continuaram a desenvolver esta ajuda com recursos próprios. Porém o CEFAM acabou se desenvolvendo de forma desigual e irregular nos estados devido à falta de recursos, descontinuidade administrativa e um dos “maiores empecilhos ao desempenho do trabalho dos centros, destaca-se o financeiro” (CAVALCANTE, 1994, p. 98).

Com todos esses problemas expostos acima surgiu o movimento brasileiro de universitarização impulsionado pela *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei nº 9.394) de 1996; elevando o nível de formação dos professores que atuavam na educação básica a ser realizado no nível superior. “Ao preconizar a formação superior para todos os professores da educação básica, tais diretrizes legais resultaram em um movimento de ampliação da oferta e da procura por cursos de pedagogia ou de normal superior, ambos voltados para a formação docente” (SARTI, 2012, p. 326). Mas como essa lei nasceu no neoliberalismo e este contém conceitos e princípios como, flexibilidade, eficiência e produtividade; com isso, a educação acabou sendo pensado por esses princípios como uma mercadoria.

Entretanto esse movimento

[...] vem atuando como importante dispositivo para que a docência ultrapasse o *status* de mero ofício, baseado em saberes de ordem prática aprendidos pelos professores na experiência direta do trabalho cotidiano e/ou na relação com seus pares. Essa universitarização da formação docente ancora-se no pressuposto de que o contato dos professores com saberes acadêmicos lhes proporcionaria aproximações mais racionais, reflexivas e críticas com a prática pedagógica, de modo a favorecer o desenvolvimento de

competências específicas que lhes possibilitariam uma atuação mais eficaz (SARTI, 2012, p. 325).

De acordo com a perspectiva da universitarização, os saberes profissionais docentes devem estar vinculados a conhecimentos formalizados e especializados, adquiridos em uma formação longa, universitária ou equivalente. No contexto brasileiro essa formação para os professores veio com a Lei nº 9.349 de 1996 já citada acima. Mas, nesse mesmo contexto, ao lado dessa formação que valoriza os saberes científicos e acadêmicos, ganha destaque a questão da experiência prática (SARTI, 2012).

E historicamente vemos que a formação de professores sempre foi entendida para o estado como profissionalizante. Já que com a saída da igreja sob a responsabilização pela educação veio o processo de estatização do ensino, “[...] configurando um *corpo de saberes e técnicas* e um *conjunto de normas e valores* específicos na profissão docente” (NÓVOA, 1999a, p. 15-16); tornando os professores como corpo profissional. Nesse processo não poderia ensinar sem a autorização do Estado e sem uma licença facilitando a profissionalização da atividade docente, pois cria um perfil de competências técnicas. “Esta etapa decisiva do processo de profissionalização permite, por um lado, a consolidação do estatuto e da imagem dos professores e, por outro, a organização de um controle estatal mais estrito” (NÓVOA, 1999a, p. 18).

A formação de professores ao longo de sua história vem apresentando uma dicotomia entre uma formação prática e uma formação acadêmica, mas é necessário “[...] ultrapassar esta dicotomia, que não tem hoje qualquer pertinência, adotando *modelos profissionais*, baseados em soluções de parceria entre as instituições de ensino superior e as escolas, com um reforço dos espaços de tutoria e de alternância” (NÓVOA, 1999a, p. 26), sendo que

A produção de uma cultura profissional dos professores é um trabalho longo, realizado no interior e no exterior da profissão, que obriga a intensas interações e partilhas. O novo profissionalismo docente tem de basear-se em regras éticas, nomeadamente no que diz respeito à relação com os restantes actores educativos, e na prestação de serviços de qualidade. A deontologia docente tem mesmo de integrar uma componente pedagógica, na medida em que não é eticamente aceitável a adopção de estratégias de discriminação ou de teorias de consagração das desigualdades sociais (NÓVOA, 1999a, p. 29).

Devido às mudanças nas estruturas das sociedades, com seu crescimento econômico, passou a ser exigido nas últimas décadas um trabalhador eficiente, flexível e polivalente. Com isso, a escola e os professores precisavam mudar, então, os organismos internacionais passaram a ditar as metas que os países deveriam atingir, sendo que as “[...] reformas passam

a ser internacionais, tendo em vista que seus objetivos são determinados pelos organismos multilaterais cujos fins estão voltados para o crescimento econômico, e, para tanto, procuram alinhar a escola à empresa, e os conteúdos ensinados às exigências do mercado” (MAUÉS, 2003, p. 94). Essas reformas educacionais são

[...] como uma forma de regulação social, poderão ter o papel de realizar não-somente um ajustamento no sistema social, de manter o equilíbrio, como podem servir de controle, à medida que venham de baixo para cima, como é o caso em alguns países. Isto é, são os organismos governamentais que decidem a direção que devem tomar as reformas, a partir das relações que se estabelecem no contexto mundial, quer seja no aspecto político, econômico ou social (MAUÉS, 2003, p. 95).

A partir dessas reformas voltadas para o mercado de trabalho e para a formação de mão de obra, devido ao modo como essas políticas foram implementadas nos diferentes locais. Estas acabaram gerando uma formação aligeirada, não levando em consideração “[...] o ensino ligado à pesquisa, à autonomia em relação a ensino e pesquisa e à socialização dos conhecimentos” (MAUÉS, 2003, p. 100), visando formar pessoas para o mercado de trabalho. Pensando nessa formação e no como o Estado está propondo essas reformas vemos que

É preciso romper com a lógica estatal da educação e com a imagem profissionalizada das escolas: o papel do Estado na área do ensino encontra-se esgotado, a vários títulos, sendo urgente legitimar novas instâncias e grupos de referência no domínio educativo; simultaneamente, impõe-se questionar o papel exclusivo dos professores na organização e direção do trabalho escolar, e a sua subordinação às autoridades estatais (NÓVOA, 1999a, p. 23).

Entende-se que o espaço assumido por esses professores em um contexto fortemente marcado pela atuação da universidade (NÓVOA, 1999a, 1999b; SARTI, 2012) resulte de disputas em torno do monopólio da autoridade em formar professores. Conforme Sarti (2012), essa formação ocorre muitas vezes a distância da universidade, tornando nesses casos a universitarização incompleta e indireta. A partir de discursos dos especialistas internacionais se construiu uma ideia de profissão docente, porém estes desconsideram a pobreza das políticas educativas, dos programas de formação de professores e das práticas pedagógicas. Sendo que,

[...] os professores são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural (NÓVOA, 1999b, p. 13-14).

Vemos que os problemas políticos e outros são transmitidos para o campo da educação, com isso, esses especialistas investem em formação inicial e continuada, mas acaba consolidando o “[...] ‘mercado da formação’, ao mesmo tempo que se vai perdendo o sentido da reflexão experimental e da partilha de saberes profissionais” (NÓVOA, 1999b, p. 14). Reforçando a lógica do mercado de trabalho, da competitividade, da autoridade, gerando um individualismo com a premiação por mérito e seleção dos melhores, fragilizando a dimensão democrática das relações, a participação e o coletivismo.

A profissionalização dos professores não é um saber instrumental e técnico e nem um saber imposto por grupos especialistas, sendo que seus discursos acabam gerando problemas na formação e reproduzindo dicotomias entre teoria/prática e conhecimento/ação (NÓVOA, 1999b). Nesse tipo de formação o ensino não destaca os saberes pedagógicos e da experiência pessoal, já que enfatiza a parte técnica e mecânica dos professores. Porém é preciso valorizar os saberes próprios dos professores, suas experiências e transformá-las em um conhecimento e em um saber profissional, construindo uma identidade ligada à profissão. Com isso, a uma

[...] necessidade de uma outra 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, 1999b, p. 18).

Ligando a formação entre professores da escola e universidade, tendo uma

[...] relação mais clara e profícua entre a prática sistemática de teorizar e a prática de ensinar, considerando e problematizando os saberes que as duas instâncias envolvidas produzem sobre essas duas práticas sociais. Do mesmo modo, tal formação seria pautada em relações mais dialéticas entre inovação e tradição e entre oralidade e escrita (SARTI, 2012, p. 334).

Também é necessário romper com a falta de coleguismo em relação às práticas de partilhas profissional e descobrir novos sentidos para essa prática do coletivo profissional, “[...] é preciso que exista um resgate social da profissão docente e a definição de políticas educativas coerentes. Os professores têm de redescobrir uma identidade colectiva, que lhes permita cumprir o seu papel na formação das crianças e dos jovens” (NÓVOA, 1999b, p. 17-18).

Na perspectiva apontada pelo projeto<sup>1</sup>,

A formação de professores é considerada, então, como um campo (BOURDIEU, 1983, 2003) no qual diferentes grupos, informados por seus

*habitus* e munidos de seus capitais, disputam o poder sobre os mecanismos que o constituem e buscam impor o valor de seus produtos e sua autoridade como produtores legítimos. O que está em jogo nesse campo é, portanto, o poder de definir e produzir a formação docente. Trata-se, pois, de um espaço concorrencial, marcado pela reprodução de hierarquias sociais incorporadas pelos agentes e grupos em disputa, no qual, atualmente, os professores da escola básica – e, portanto, seu trabalho e sua cultura – mantêm posição pouco privilegiada (NÓVOA 1999a, 1999b). Os capitais que esses professores geralmente possuem – seus diplomas, saberes, círculo de relações etc – alcançam baixo valor simbólico, não lhes permitindo ocupar um lugar próprio, de querer e de poder (CERTEAU, 1994) nesse jogo. Grupos que detêm capitais considerados mais valiosos definem o lugar a partir do qual os professores podem jogar, como usuários da formação.<sup>1</sup>

E, como ocorre no caso daquela pesquisa mais ampla, o presente trabalho de Iniciação Científica "confere atenção ao jogo jogado no campo da formação docente – seus agentes, regras, disputas e lances"<sup>1</sup>, pretendendo caracterizar o lugar dos professores da educação básica no campo da formação docente não mais como alunos (lugar que usualmente lhes é reservado, nos cursos de formação continuada por exemplo), mas como formadores em novas modalidades formativas que emergem nesse espaço.

Como explicitado no projeto de Sarti<sup>1</sup>,

Entende-se que uma melhor compreensão sobre o lugar que os professores e seus saberes ocupam no campo da formação de professores permitirá problematizar o papel que o movimento internacional de universitarização da formação docente de fato assume para a profissionalização e, portanto, valorização do magistério. Pretende-se, por esta via, oferecer novos elementos para o aquecido debate que se estabelece internacionalmente sobre o lócus e o nível em que a formação docente deve ocorrer e sobre os agentes que dela devem se encarregar.<sup>1</sup>

Para a efetivação desses objetivos propostos pela pesquisa mais ampla<sup>1</sup> considera-se necessária a realização de um mapeamento desse espaço no período anterior à universitarização do magistério impulsionado pela LDB/1996, de modo a caracterizar a presença dos professores da educação básica nessa formação, então oferecida no nível médio, e os discursos a seu respeito que circulavam no campo educacional e da formação docente. Colaborar com esse mapeamento é o que este trabalho se propõe.

## **2 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS NO BRASIL**

Historicamente a formação de professores para as escolas primárias no Brasil se iniciou nas escolas normais conforme Cavalcante (1994), Romanelli (1986) e Tanuri (2000). A criação destas ocorreu em 1830, sendo a primeira criada em Niterói e assumindo caráter público. As escolas normais "correspondiam à época ao nível secundário e, posteriormente, ao ensino médio, a partir de meados do século XX" (GATTI, 2010, p. 1356). Depois desse período, houve surgimento de outras escolas normais, no entanto "[...] em todas as províncias as escolas normais tiveram uma trajetória incerta e atribulada, submetidas a um processo contínuo de criação e extinção [...]" (TANURI, 2000, p. 64). No período republicano, houve uma expansão das Escolas Normais, chegando, em 1949, a 540 escolas espalhas pelo território nacional. De acordo com Tanuri (2000), o curso durava dois anos, sua estrutura didática era simples, havia um ou dois professores para todas as disciplinas, o currículo era "[...] rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários [...] formação pedagógica, esta limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de ensino) e de caráter essencialmente prescritivo" (TANURI, 2000, p. 65).

Com o insucesso das primeiras escolas normais, algumas províncias e inspetores de instrução não aceitavam mais estas como instrumento de qualificação dos professores, acreditando ser melhor e mais econômico o sistema de professores adjuntos, conforme explica Tanuri (2000). Esse autor complementa que nesse sistema, os aprendizes eram ajudantes/auxiliares de professores que se encontravam em exercício, que assumiam, para eles, o papel de modelo a ser seguido. Esses professores não tinham preparo de ordem teórica sobre o ensino e sua atuação versava somente sobre a prática pedagógica.

A escola normal retornou ao cenário nacional com a Reforma de Leôncio de Carvalho, em 1879, que focava o ensino primário, secundário e superior no município da Corte. Nessa reforma, a questão pedagógica foi equacionada, com a adoção explícita do método intuitivo (SAVIANI, 2008). Em 1890, houve a reforma da instrução pública no Estado de São Paulo, que foi "[...] marcada por dois vetores: enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal" (SAVIANI, 2009, p. 145). Essa reforma se tornou referência para os outros estados do país, uma vez que, "[...] o padrão da Escola Normal centrado no

modelo pedagógico-didático de formação docente tendeu a firmar-se e expandir-se por todo o país” (SAVIANI, 2008, p. 18).

Ainda segundo Saviani (2009), em 1932, Anísio Teixeira promoveu outra reforma, no Distrito Federal, que

[...] transformou a Escola Normal em Escola de Professores, cujo currículo incluía, já no primeiro ano, as seguintes disciplinas: 1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação. como suporte ao caráter prático do processo formativo, a escola de professores contava com uma estrutura de apoio que envolvia: a) jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; b) instituto de pesquisas educacionais; c) biblioteca central de educação; d) bibliotecas escolares; e) filмотeca; f) museus escolares; g) radiodifusão (SAVIANI, 2009, p. 146).

Nesse período, foi divulgado o “Manifesto dos pioneiros da educação nova”, que apontava para uma educação gratuita, laica, igualitária, para todos e garantida pelo Estado. Os signatários do Manifesto esperavam, assim, uma reconstrução educacional. Esse Manifesto representou “[...] ao mesmo tempo, a tomada de consciência, por parte de um grupo de educadores, da necessidade de se adequar a educação ao tipo de sociedade e à forma assumida pelo desenvolvimento brasileiro da época” (ROMANELLI, 1986, p. 150).

No entanto, em 1937 o Estado novo colocou em evidencia a queda do movimento renovador, com isso, estabeleceu um “[...] plano centralizado e unitário da política da educação em todo o território nacional. A ação autoritária e centralizadora, voltada para o desenvolvimento do espírito patriótico e nacionalista, se expressa na Constituição Federal de 1937” (CAVALCANTE, 1994, p. 32).

Dessa forma, em 1946, foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Normal pelo Estado Novo, que “centralizou as diretrizes, embora consagrasse a descentralização administrativa do ensino, e fixou as normas para a implantação desse ramo do ensino em todo o território nacional” (ROMANELLI, 1986, p. 163). No currículo desses cursos, predominavam as matérias de cultura geral em detrimento das disciplinas de formação profissional.

O Decreto-lei nº 8.530/1946 estruturou o ensino normal em dois níveis,

[...] o primeiro ciclo, situado no nível do então ginásio, com duração de quatro anos, tornava o professor regente do ensino primário nas chamadas

‘escolas normais regionais’; o segundo ciclo, no nível do então ‘colégio’, com duração de três anos, preparava o professor primário, propriamente dito, nas escolas normais (CAVALCANTE, 1994, p. 35).

Desse modo o Decreto criou os Institutos de Educação que funcionavam com os cursos de ensino normal e todos os estados tiveram que reorganizar os cursos de formação de professores primários conforme a Lei Orgânica do Ensino Normal.

Atendendo ao momento de expansão da industrialização e o crescimento da necessidade de mão-de-obra, as Leis Orgânicas definiram um padrão novo de educação no período, mais voltada para a preparação de mão-de-obra/profissionalizante. Assim, o governo passou a investir nas escolas profissionalizante dando origem ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Com essas reformas, o dualismo educacional ficou em evidência, pois as camadas médias e superiores procuravam mais o ensino superior e secundário; já as camadas populares procuravam as escolas profissionais e primárias que se destinavam ao profissional para o trabalho (ROMANELLI, 1986).

A constituição de 1946 estabeleceu que a União deveria legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Essa constituição tinha uma “inspiração ideológica liberal-democrática” (ROMANELLI, 1986, p. 171) e por isso, acabou se aproximando da Constituição de 1934, na qual os pioneiros da educação proclamavam uma educação laica, gratuita, para todos e de responsabilidade pública. E conforme Romanelli (1986, p. 170) “[...] outro cuidado presente nessa Constituição e ausente na Constituição de 1937 é a previsão de recursos mínimos destinados à educação, a fim de que o direito instituído fosse realmente assegurado”.

Após isso, verificou-se “[...] dois períodos nos debates em torno da reforma do ensino: um primeiro, mais prolongado, que vai de 1948, quando foi apresentado o anteprojeto primitivo, até 1958; um segundo período começa aí e termina com a votação da lei, em 1961” (ROMANELLI, 1986, p. 172).

A lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1961, colocou em um só documento legal as normas que foram válidas para todo o sistema de ensino educacional brasileiro. E também manteve a estrutura do ensino que se organizou da seguinte forma,

1. Ensino pré-primário, composto de escolas maternas e jardins de infância;

2. Ensino primário de 4 anos, com chance de ser acrescido de 2 anos mais, com programa de artes aplicadas;
3. Ensino médio, subdividido em dois ciclos: o ginásial de 4 anos e o colegial de 3 anos, ambos por sua vez compreendendo o ensino secundário e o ensino técnico (industrial, agrícola, comercial e de formação de professores);
4. Ensino superior, com a mesma estrutura [...] (ROMANELLI, 1986, p. 181).

A Lei também instituiu que os institutos poderiam formar professores para as escolas normais. Além disso, “[...] esta lei apregoava a necessidade de dar ênfase às áreas de formação geral, sem prejuízo da formação específica. Mas sua maior contribuição foi proporcionar flexibilidade aos currículos, que apareceriam adaptados às características específicas de cada região [...]” (CAVALCANTE, 1994, p. 42).

Com o movimento de 1964 iniciou-se um novo modelo econômico e político baseado na vinculação do país ao capitalismo internacional,

Foi nessa altura que foram assinados todos os convênios através dos quais o MEC entregou a reorganização do sistema educacional brasileiro aos técnicos oferecidos pela AID. Os convênios, conhecidos comumente pelo nome de ‘Acordos MEC-USAID’ tiveram o efeito de situar o problema educacional na estrutura geral de dominação, reorientada desde 1964, e de dar um sentido objetivo e prático a essa estrutura (ROMANELLI, 1986, p. 197).

Cavalcante (1994) também destaca que esses acordos agravaram a crise educacional. A partir disso, com a lei nº 5.540/68, foram feitas reformulações na estrutura do ensino superior sendo chamada como Lei da Reforma Universitária. O ensino primário e médio tiveram suas reformulações com a Lei nº 5.692/71, que fixou as bases e diretrizes para o ensino de primeiro e segundo graus. Essa última Lei acabou definindo o ensino de primeiro e segundo graus como uma qualificação obrigatória para o trabalho com “princípios de racionalidade, eficiência e produtividade foram transportados da teoria econômica e adaptados à educação” (CAVALCANTE, 1994, p. 44), com isso, estendeu o segundo grau em Habilitações enfatizando assim a profissionalização nesse nível de ensino. Nesse momento, desapareceu a Escola Normal surgindo as habilitações para o magistério, pois se estabeleceu nesse momento a obrigatoriedade da formação profissional de segundo grau para os professores que atuavam nos anos iniciais do primeiro grau. O currículo dessa Habilitação “fixava os mínimos profissionalizantes, estabelecendo a exigência de um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e também de formação especial, que representasse o mínimo necessário à habilitação profissional” (CAVALCANTE, 1994, p. 46). Dessa forma, vemos

que “[...] o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante” (SAVIANI, 2009, p. 147).

A Habilitação Específica para o Magistério (HEM) apresentava vários problemas, de acordo com Romanelli (1986), entre os quais: falta de identidade no curso de formação e descaracterização deste, já que eram várias habilitações; esvaziamento de conteúdo por não abranger nem a formação geral e nem a formação pedagógica; falta de professores preparados/habilitados para atuarem nesses cursos de formação; um currículo unificado que prejudicou a formação de caráter profissional; e, ainda, falta de recursos e estrutura física. Além disso, a terminalidade do curso era criticada, pois o ensino de 2º grau devia proporcionar conhecimentos, fundamentos e não apenas técnicas de ensino.

No início dos anos de 1980, surgiu a proposta de criação do projeto Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAM) tendo como finalidade aperfeiçoar e formar professores para a educação básica (CAVALCANTE, 1994). Por meio dessa proposta, o que se pretendia era aprimorar a formação dos professores para lecionarem na pré-escola e da primeira à quarta série do primeiro grau. Os docentes desses centros deveriam sempre se atualizar para fazer o desenvolvimento integral de seu aluno, trabalhariam em período integral, deveriam integrar comunidade-escola e desenvolveriam um trabalho interdisciplinar. Os alunos para ingressarem nesse centro tinham de realizar uma prova e, depois de aprovados, tinham auxílio financeiro por quatro anos para terem condições de aprofundamento de seus estudos e de prática de ensino. Todavia, com as trocas de ministros nesse período, o auxílio financeiro foi diminuindo e algumas Secretarias da Educação continuaram a desenvolver o projeto com recursos próprios.

Durante a implantação dos CEFAMs, algumas unidades da Federação investiram em cursos de especialização para docentes. Houve também convênios com universidades e estas ofereceram ali cursos diversos. Em relação ao currículo, havia a Parte Comum (formação geral) e a Parte Diversificada (formação especial), havia também atividades de Enriquecimento Curricular (aulas no período da tarde com atividades interdisciplinares, grupos de estudos orientados entre outras atividades) e o Estágio Supervisionado (CAVALCANTE, 1994).

Porém, houve vários problemas nesses CEFAMs, sendo que

[...] os maiores empecilhos ao desempenho do trabalho dos centros, destaca-se o financeiro. A descontinuidade ou o atraso na liberação de recursos, ou ainda a verba insuficiente, não têm permitido que os CEFAM atuem com todo seu potencial. Esse problema acaba gerando muitos outros, como o descrédito dos docentes em projetos oficiais; interrupção de pesquisas e estudos; falta de acervo bibliográfico atualizado, carência de material didático pedagógico que garanta as condições de trabalho de professores e alunos (CAVALCANTE, 1994, p. 98).

Em 1996, foi promulgada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394) que elevou o nível de formação dos professores que atuavam na educação básica a ser realizado no nível superior. O curso de Pedagogia, que antes voltava-se para a formação dos "especialistas da educação" (inclusive os professores que lecionavam nos cursos de magistério), passou a voltar-se para a formação dos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Essa foi uma mudança substancial para os cursos de Pedagogia que, de acordo com Saviani (2008), foi criada inicialmente como um curso de bacharelado conforme todos os outros cursos da Faculdade Nacional de Filosofia e este tinha duração de três anos. Sendo que o diploma de licenciado era obtido através do curso de didática com duração de um ano mais os três anos do bacharelado. Mas o currículo formado para o curso de Pedagogia acabou sendo muito fechado,

Com isso, em lugar de abrir caminho para o desenvolvimento do espaço acadêmico da pedagogia, acabou por enclausurá-lo numa solução que se supôs universalmente válida em termos conclusivos, agravando progressivamente os problemas que se recusou a enfrentar. Com efeito, supondo que o perfil profissional do pedagogo já estaria definido, concebeu um currículo que formaria o bacharel em pedagogia entendido como técnico em educação [...] (SAVIANI, 2008, p. 41).

A partir disso, em 1962 com o Parecer nº 251, conforme Saviani (2008), surgiu uma nova regulamentação do curso de Pedagogia. O curso teria duração de quatro anos podendo as disciplinas de licenciatura serem cursadas em concomitância com o bacharelado, sendo que antes tinham que esperar para cursarem estas no último ano. O currículo continuou generalista, no entanto, a grade curricular não ficou fechada para os quatro anos podendo cada instituição escolher como seria a distribuição das disciplinas. Assim, o curso teria uma base comum e outra diversificada, a base diversificada deveria dar conta de todas as modalidades de capacitação que eram as habilitações e o aluno sairia apenas com um currículo.

A duração do curso se daria conforme o Decreto-Lei nº 464 de 1969, que “eliminou o regime seriado introduzindo a matrícula por disciplina e o regime de créditos, o que foi implementado na forma de disciplinas semestrais [...]” (SAVIANI, 2008, p. 47). Essas alterações foram propostas, pois o curso de pedagogia precisou ser recriado para focar a formação de professores.

Em 2002, foram publicadas “[...] as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores são promulgadas e, nos anos subsequentes, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação” (GATTI, 2010, p. 1357). Mesmo com essas Diretrizes verifica-se grande ênfase na área disciplinar específica tendo assim pouco foco na formação pedagógica das licenciaturas. Em relação ao curso de Pedagogia, foi em 2006 aprovada as Diretrizes para este,

[...] propondo-os como licenciatura e atribuindo a estes a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio na modalidade Normal, onde fosse necessário e onde esses cursos existissem, e para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores (GATTI, 2010, p. 1357).

Com isso, esse curso passa a ter amplas atribuições, porém tendo como principal a formação de professores para os anos iniciais, no entanto, havia uma complexidade curricular devido ao tempo de duração do curso e sua carga horária. “Estas postulações criaram tensões e impasses para o desenvolvimento curricular desses cursos, ainda não bem equacionadas” (GATTI, 2010, p. 1358). Uma vez,

No que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípua. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil (GATTI, 2010, p. 1375).

Desse modo, vemos que a ideia de que essa elevação da formação ao nível superior rompe com uma história em que os professores dos anos iniciais da escolarização eram formados por escolas ou centros ligados às redes de ensino que, mais adiante, poderiam recebê-los com professores dos anos iniciais.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi desenvolvida sob uma perspectiva qualitativa, esta vem crescendo no campo educacional, sendo compreendida como “[...] uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.11), a qual visa compreender a realidade estudada; diferentemente da investigação quantitativa que só leva em consideração os dados recolhidos, se preocupando com a quantidade (resultado), tendem a controlar os dados, utilizam métodos estatísticos e deduzem os dados antes de fazerem a análise.

Na abordagem qualitativa a análise dos dados pode ser feita de forma indutiva, agrupando cada dado e construindo uma ideia com o objetivo de aumentar a compreensão dos materiais coletados, através de um pensamento crítico. Conforme Bogdan e Biklen (1994, p.16), “Os dados recolhidos são designados por *qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico”.

A partir dessa investigação utilizei estudos bibliográficos, que de acordo com Gil (2002, p. 44), a pesquisa bibliográfica desenvolve-se através de “material já elaborado”, tais como: livros, artigos e trabalhos científicos, mas a maioria dos estudos exigem um trabalho através da exploração de fontes bibliográficas e essa metodologia tem sido utilizada em estudos exploratórios ou descritivos. Essa pesquisa tem como vantagem a “cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2002, p. 45).

O trabalho pressupôs as seguintes atividades: 1. Seleção e reunião de materiais diversos sobre o estatuto que os professores da educação básica assumiam nos cursos de magistério oferecidos em nível médio, especificamente na HEM e no CEFAM; 2. revisão da literatura brasileira (período de 1990 a 2001) sobre a formação de professores dos anos iniciais, buscando caracterizar os discursos que circulavam sobre os formadores que atuavam na HEM e no CEFAM; 3. organização e estudo de tais materiais, tendo como referência procedimentos de análise de conteúdo (BARDIN, 1977); 4. os dados reunidos foram então analisados a partir das categorias, tais como, práticas de ensino, condições de trabalho,

formação, relação professor/aluno e representações dos alunos sobre os professores do curso magistério.

Segundo Bardin (1977, p. 38) a “Análise de Conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análises das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” e Benites (2012) complementa que a análise de conteúdo é uma forma de organizar os dados respeitando a credibilidade, a transferibilidade, a consistência e a confirmabilidade que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos, contando com as seguintes etapas: “[...] (a) leitura exaustiva e repetida, assumindo uma relação interrogativa; (b) elaboração de uma primeira classificação, em que cada assunto, tópico ou tema, é separado e guardado e; (c) enxugamento da classificação por temas mais relevantes” (BARDIN, 1979 apud BENITES, 2012, p. 77).

Ainda conforme Bardin (1977) existem fases organizadas em três pólos cronológicos para a questão do método que são a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Primeiro estabelece contatos com os documentos a serem analisados e conhecer os textos e as mensagens neles contidas, sendo esta a leitura flutuante, depois os codifica, sendo que a codificação é transformar e agregar em unidades os dados brutos, permitindo uma descrição das características do conteúdo. A organização da codificação abrange três escolhas: 1º o recorte que é a escolha das unidades. 2º a enumeração sendo a escolha das regras de contagem. E 3º a classificação e a agregação, que é a escolha das categorias.

A escolha das unidades de análise divide-se em duas, a primeira é as unidades de registro e a segunda as unidades de contexto. A unidade de registro “É a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando a categorização e a contagem frequencial” (BARDIN, 1977, p.104). A unidade de contexto serve de compreensão para codificar a unidade de registro, essa unidade imprime significado às unidades de análises. Essa unidade é a parte mais ampla do conteúdo a ser analisada, ela também é necessária para a análise e interpretação dos textos a serem decodificados e para estabelecer a diferenciação entre os conceitos de “significado” e de “sentido”. De acordo com Bardin, é necessário fazer referências ao contexto próximo ou longínquo da unidade a registrar. E fazer um acordo prévio quando vários codificadores trabalharem nem mesmo corpus. Sendo que “A referência ao contexto é muito importante para a análise avaliativa e para a análise de contingência” (BARDIN, 1977, p.107).

Depois de codificar o texto, há vários tipos de enumeração e uma distinção entre a unidade de registro (o que se conta) e a regra de enumeração (o modo de contagem). Logo após se faz a categorização que consiste em “[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 1977, p. 117), ou seja, são classes que agrupam elementos que possuem características comuns. Por ser um processo estruturado, a categorização comporta duas etapas: inventário (onde se isolam os elementos), e classificação (onde repartem os elementos e é feita uma organização das mensagens). Bardin (1977) aponta também a criação de um índice, ou seja, “[...] um sistema de análise categorial adaptado ao tratamento automático [...]” (p. 127), que seja geral e flexível, podendo servir diversas vezes. Em um índice as palavras são classificadas em conceitos chave ou títulos conceptuais, reunindo palavras, fórmulas, frases. Esses conceitos chave são intermediários entre a teoria e os dados brutos. Então, o analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode propor inferência que é um tipo de interpretação realizada abordando o assunto teoricamente.

#### 4 CAMINHOS PERCORRIDOS

O trabalho se iniciou através de uma pesquisa bibliográfica em diversas fontes como *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), bibliotecas da Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), no qual busquei inicialmente materiais tais como: artigos, livros, trabalhos de conclusão de curso, dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre os discursos dos professores formadores do curso do CEFAM e da HEM do período de 1970 a 2000, tendo como foco como esses discursos caracterizam os professores. Utilizei nesta busca como palavras-chaves CEFAM, HEM, magistério, professor formador, professor do magistério, professor do CEFAM e professor da HEM. Encontrei 71 artigos e 70 livros conforme APÊNDICES A e B, mas apenas algumas partes de 6 artigos serviriam para o estudo proposto e em relação aos livros eram muitos para leitura e alguns de difícil acesso, então decidimos focalizar essa pesquisa nos trabalhos acadêmicos (Dissertação de Mestrado e Tese de Doutorado).

Então tendo os trabalhos acadêmicos como foco iniciei outra busca a partir das mesmas palavras-chaves citadas acima, elaborei um quadro com os trabalhos encontrados que constam no APÊNDICE C e com o apoio da professora orientadora fizemos um recorte inicial desse material, selecionando alguns dos trabalhos (destacados em amarelo no APÊNDICE C).

Após essa primeira seleção analisei os trabalhos escolhidos para saber se realmente poderiam oferecer dados relevantes. Elaborei mais uma tabela com os textos selecionados (APÊNDICE D). Esses trabalhos que constam no último quadro foram os que analisei nesta pesquisa.

Desta forma, utilizei nesse estudo dissertações e teses da USP, UNICAMP e UNESP relativos ao período de 1990 a 2001 como dados, pois foi quando teve um aumento nos estudos de formação de professores tendo como olhar o professor formador e também nesse período os CEFAMs começaram a ser fechados. Escolhi essas três universidades devido à facilidade de acesso dos trabalhos (sistemas on-line) e por causa do sistema de empréstimo entre bibliotecas que é válido entre a UNESP-UNICAMP-USP.

Após essa seleção iniciei uma leitura de cada trabalho separando os trechos que continham discursos sobre o professor formador, elaborei uma longa tabela com todos esses trechos conforme exemplo de um trabalho acadêmico no APÊNDICE E. Em seguida selecionamos cinco temas pertinentes aos trechos dos trabalhos, os temas levantados foram práticas de ensino, condições de trabalho, formação, relação professor/aluno e representações dos alunos sobre os professores do curso magistério. Novamente elaborei uma tabela para cada tema e identifiquei os trechos que eram convenientes com cada temática de acordo com o exemplo de um trabalho acadêmico no APÊNDICE F; a partir disso fiz o levantamento de categorias empíricas relativas a cada tema e analisei estas.

## 5 ANÁLISE DOS DADOS

Após a construção de uma tabela contendo trechos dos trabalhos examinados que incidiam sobre a figura do professor formador do HEM e do CEFAM, levantei cinco temas que se mostravam mais recorrentes, a saber: práticas de ensino, condições de trabalho, formação, relação professor/aluno e representações dos alunos sobre os professores do curso magistério. A partir disso, identifiquei os trechos que se relacionam com cada temática e depois iniciei o levantamento de categorias empíricas relativas a cada tema. Os dados reunidos a partir de tais procedimentos são apresentados e discutidos a seguir.

### 5.1 Práticas de ensino

Inicialmente vou discutir a primeira categoria empírica identificada sobre esse tema, que se trata de uma categoria relativa ao foco do trabalho do formador, intitulada **postura profissional**; ou seja, a postura que eles esperavam desenvolver nos futuros professores.

No trabalho de Prizendt (1994), os professores da HEM de Língua Portuguesa e Literatura infantil, por meio de leituras e de exemplos literários, pretendem formar uma **visão de mundo mais crítica em seus alunos**, um novo modo de pensar, sendo que para algumas delas pretendiam superar a cotidianidade “definida por Léfèbvre como o lugar da repetição, da reprodução de formas conservadoras de pensar e de agir, da ultrageneralização e dos preconceitos, da alienação” Léfèbvre (1983, apud PRIZENDT, 1994, p. 89). Zelante (1995) complementa que os professores de ciências humanas e áreas pedagógicas do CEFAM de Marília também tendem a prezar uma **formação mais crítica** para os alunos. No entanto, essa pesquisadora adverte que esses docentes encaminham essas reflexões para as questões do cotidiano, perdendo de vista atividades complementares e, com isso, não superando a cotidianidade exposta acima, sendo que essa superação pode proporcionar a ocorrência de práticas renovadoras.

Mas para Prizendt (1994) as HEM e escola Padrão estavam voltadas para a formação do leitor, já as práticas pedagógicas dos CEFAMs estavam voltadas para a **formação do cidadão crítico, reflexivo, aberto para o mundo** e “[...] isto significa um avanço considerável de ordem qualitativa nas concepções, no sentido de trabalhar as diferenças que

compõem o alunado da escola pública, não pretendendo impor o saber constituído como dominante [...]” (PRIZENDT, 1994, p. 77). Estes não estavam preocupados em formar os alunos para o vestibular, pretendiam **potencializar a compreensão da realidade** e contribuir para a formação destes. Por outro lado, essa visão não é hegemônica nos trabalhos analisados. Assim, Souza (1996) mostrou que os professores de Literatura Brasileira do CEFAM retratados em seu trabalho, estavam preocupados em transmitir um conhecimento mínimo relativo às questões dos **vestibulares** e isso reflete a uma memorização dos conteúdos. A mesma perspectiva aparece no estudo de Neves (1997), realizado com professores da HEM que se mostravam preocupados em treinar os alunos para as avaliações.

Barros (1995) também concorda com Prizendt (1994), sobre essa intenção do professor do CEFAM em **formar um aluno crítico**, competente, que tenha **responsabilidade e compromisso com a educação e com a transformação da realidade sócio-cultural**; sendo que a formação destes deve ser contínua. Contraditoriamente a essa postura dos professores da HEM exposta por Prizendt que por meio de leituras pretendem formar uma visão crítica em seus alunos, Passos (1990) demonstra que os professores de Didática do HEM de seu estudo não refletiam uma postura crítica frente à realidade educacional brasileira, colocando o processo de ensino-aprendizagem como sendo neutro, tendo uma visão de mundo fragmentada e privilegiando a aplicação de informações e não análise e reflexão destas.

No trabalho de Sarti (2000), que focalizou um curso de HEM, podemos notar em uma das professoras retratadas, Carolina, uma postura voltada para **a formação de aspectos morais e éticos** através da vigilância exercida sobre o comportamento e atitudes de suas alunas, tais como,

[...] no cuidado com a linguagem utilizada pelas alunas tanto na fala quanto na escrita; na ênfase quanto à grafia correta das palavras nos textos por elas produzidos ou copiados; na preocupação com a formação de hábitos por parte delas; na vigilância exercida sobre suas posturas; no cuidado com o ambiente da sala de aula; no interesse pelos problemas que as alunas enfrentavam no ambiente da escola; entre outros fatores (SARTI, 2000, p. 88).

Essa professora pretendia ter uma **formação ampla e global de suas alunas**. E isso se complementa com o que diz Rolim (1999) em relação ao patrulhamento para **a formação de uma postura profissional** do magistério. No caso descrito por Sarti, Carolina exercia um forte poder sobre suas aulas, controlando seus comportamentos, o modo como se expressavam e se vestiam. Mesmo assim, o senso de responsabilidade, justiça e consenso se faziam

presentes em suas atitudes e ela esperava que suas alunas apreendessem essas atitudes. A outra professora descrita por aquele estudo, Renata, apresentava uma postura diferente com as alunas, marcada pela aliança, identificação, companheirismo ligado inclusive ao burlamento de normas da escola. Mas, também ela, em certos momentos, pareceria querer exercer um controle/poder sobre eles, dessa forma, “[...] no decorrer das interações com suas alunas, Renata apresentava-lhes imagens a respeito do papel que os docentes exercem no contexto institucional escolar, comunicando-lhes, com isto, muitas representações relativas ao habitus professoral que estrutura suas práticas” (SARTI, 2000, p. 120).

Rolim (1999) apresenta outra característica assumida pelo trabalho dos professores do CEFAM, que voltavam suas práticas para a **formação de valores por meio de um processo familiar de socialização**, tornando a escola como uma grande família amorosa, sendo a socialização o objetivo final e perdendo de foco a formação profissional no que se refere à aquisição de saberes pedagógicos. Alguns professores deixavam explícitos o patrulhamento em seus alunos para que eles **apreendessem posturas de um profissional do magistério**, desta forma, “[...] como estabelecem as negociações e os arranjos intersubjetivos expressos pela socialização de valores culturais e pelo afeto familiar, os quais determinam uma **forma peculiar de apropriação e representação da sua profissão docente**” (ROLIM, 1999, p. 73, grifos nossos). Sendo que “[...] pode-se supor que se faz presente, neste curso de formação de professores, um habitus que hierarquiza os objetivos de tal forma que, quase sempre, os **sociais e afetivos são tomados como fins** e ocupam um lugar privilegiado em relação aos cognitivos [...]” (ROLIM, 1999, p. 86).

Piloto (1998), por outro lado, apresenta o professor do curso de magistério como alguém preocupado em **preparar os futuros professores em termos de conteúdos específicos** de suas áreas para que estes alunos aprendam os conteúdos básicos das disciplinas e através destes conhecimentos possam dar aula, preocupados não com uma formação ampla e geral, mas apenas no **como ensinar e saber determinados conteúdos** para suas futuras práticas. Tratava-se, portanto, de uma preocupação mais voltada à competência técnica dos futuros professores. Já Colacino (1994) apresenta uma outra postura profissional, consciente, crítica que corrobora com Prizendt (1994), Zelante (1995) e Sarti (200) com a professora Carolina, estes docentes não estão preocupados apenas em passar/transmitir um conhecimento e sim com **algo mais amplo, que aponta para uma postura profissional com fortes dimensões políticas e éticas.**

A segunda categoria empírica encontrada foi **competência técnica**, no qual o professor formador de um CEFAM torna sua aula como simulador de um ambiente alfabetizador, tentando **passar um conhecimento técnico** e com isso acaba “[...] reafirmando mais a disposição dos sujeitos em se identificarem com o mundo infantil do que possibilitando a integração teoria-prática [...]” (ROLIM, 1999, p. 77). Sarti (2000) apresentou no seu trabalho essa questão técnica, em que uma professora oferecia atividades às futuras educadoras que deveriam aplicá-las com as crianças. E Baptistella (1993) complementa essa **profissionalização como aspectos práticos do exercício docente se restringindo ao comportamento e atividades que o futuro professor deveria executar**. Bezerra (2000) também expõe essa questão tecnicista e de acordo com Sarti a professora Renata

[...] seguia sempre esclarecendo que seu objetivo ali era o de ‘ensiná-las a ensinar’, isto por meio da experimentação de “técnicas de trabalho” que, ao seu ver, auxiliam o professor na atividade docente. Observa-se que naquele contexto, o ensino assumia uma destacada feição técnica, fundamentando-se em um conjunto de atividades que o professor deveria aplicar nas aulas, com vistas ao aprendizado de seus alunos. Os momentos dedicados à exposição e discussão das premissas teóricas subjacentes a tais práticas, demonstradas e experimentadas pelas futuras professoras, eram bastante restritos, reduzidos, naquele período das observações [...] (SARTI, 2000, p. 117).

Alguns professores do curso de magistério preparavam e instrumentalizavam seus alunos para a docência, transmitindo o conteúdo de forma superficial e geral, conforme Colacino (1994, p. 44) “[...] Perde-se a referência da destinação profissional do alunado, operando com visão imediatista [...]”. Neves (1997) acrescenta que esse **ensino acaba sendo estanque, fragmentado e esvaziado de sentido**.

Bertier (1997) e Souza (1996) também apontam em seus estudos no CEFAM o conteúdo pronto, preparado que é transmitido aos alunos como uma **receita/modelo, ensinar a aplicar/saber fazer, evidenciando o caráter instrumental e cumulativo do conhecimento** em que o professor formador transmite ao futuro educador e este transmite aos seus alunos. Baptistella (1993) completa o que foi explicitado acima por Bertier em que o professor apenas oferece a aquisição e reprodução de um conhecimento pronto, ensino mecânico baseado na memorização do como aplicar e **não possibilitando ao aluno um questionamento e reflexão do que está sendo transmitido/imposto**. Esse **conhecimento é descontextualizado** por impedir um conhecimento histórico e uma análise global do sistema educacional e é também **desarticulado**, pois não integra os alunos “com os conteúdos teóricos e a realidade escolar concreta” (BAPTISTELLA, 1993, p. 272).

O **trabalho coletivo** é a terceira categoria que se articula com as práticas de ensino dos professores do curso magistério. Na HEM, os professores não trabalhavam necessariamente no coletivo de forma integrada, alguns sentiam essa necessidade, mas a interação entre eles não se mostrava possível de acordo com Prizendt (1994). Miranda (1992) concorda com essa perspectiva, expondo que **os professores da HEM reivindicam essa coletividade/fazer junto e a falta desta acaba gerando uma formação fragmentada** porque cada professor ensinava o que acha importante de forma solitária sem ter ligação com o todo. Neves (1997) complementa que alguns professores no seu próprio fazer solitário/isolado buscavam essa interligação. Passos (1990) apresenta em seu trabalho o início de uma tentativa de trabalho coletivo entre duas professoras da HEM, porém estas acabaram desenvolvendo atividades isoladas em suas práticas. Desta forma, podemos notar **“o desejo que os professores manifestam de sair de uma prática solitária para coletivizá-la**, o que talvez, possibilite uma elaboração mais crítica das suas representações, já que serão confrontadas com as representações dos outros” (PASSOS, 1990, p. 163, grifos nossos).

Já no CEFAM conforme Zelante (1995) é possível verificar algumas experiências interessantes de trabalho integrado. Viviani (1996) concorda com essa premissa, mas também apresenta que alguns professores ainda não conseguiram desenvolver esse trabalho.

Bertier (1997) salienta que os professores do CEFAM consideravam que as **atitudes, procedimentos e posturas assumidas para o desenvolvimento do aluno** como aspecto pedagógico **devem acontecer no trabalho coletivo**. E Arnoni (2001) mostra em seu estudo que as professoras supervisoras de estágio buscavam realizar um **trabalho integrado** para oferecer maior suporte à prática do estagiando.

Todavia, Barros (1995) indica que não eram todos os professores do CEFAM que desenvolviam um trabalho coletivo e justificavam a falta de integração em função das resistências impostas por alguns colegas, que se valiam de diferentes metodologias ou porque, em alguns casos, havia somente um único professor para cada disciplina. Segundo Barros, os professores que realizavam um **trabalho mais conjunto**, o faziam por meio das **trocas de ideias, de materiais didáticos e algumas discussões metodológicas** nos horários de trabalho pedagógico e no intervalo; uma vez que entre esses as trocas acontecem geralmente entre professores da mesma área. Mas sabemos que esse trabalho coletivo é importante na formação do próprio formador quanto dos seus alunos, dessa maneira, é necessário ressaltar que no “[...] trabalho em grupo: os professores trabalhando em conjunto, em um projeto interdisciplinar

bem executado, estão também cumprindo objetivos das disciplinas que têm uma boa integração com o trabalho interdisciplinar” (VIVIANI, 1996, p. 91).

A partir disso, adentramos em outra categoria, a **interdisciplinaridade**, diretamente relacionada à ideia de trabalho coletivo. De acordo como PRIZENDT (1994) os professores da **HEM** não manifestavam essa necessidade de integrar as disciplinas e **nem realizam esse trabalho e interação** (COLACINO, 1994; NEVES, 1997; PASSOS, 1990; VILLAÇA, 1997). No entanto, Prizendt (1994) ressalta que **os professores do CEFAM valorizavam a prática interdisciplinar**, para alguns professores essa integração de disciplinas já fazia parte de suas práticas pedagógicas e esta levava a questionamentos e discussões de aspectos da realidade brasileira. Além disso, essa interdisciplinaridade gerava uma melhor formação, pois essa

[...] formação do cidadão consciente e responsável tem, no estudo interdisciplinar da realidade, um impulso forte [...] alunas passam por um profundo processo de transformação durante os quatro anos de curso, superando a visão estreita e preconceituosa, os estereótipos, as dificuldades de expressão oral e escrita e de apropriação do raciocínio lógico (PRIZENDT, 1994, p. 159).

Entretanto, Zelante (1995) aponta que docentes das áreas de exatas e Biológicas do CEFAM não costumavam integrar suas disciplinas com as demais, acabando restringindo as aulas e reflexões apenas aos conteúdos mais diretamente vinculados às suas áreas. Também aparece em seu trabalho e no da Ramirez (1996) que essa falta de interação prejudicava especialmente os estágios. Baptistella (1993) também apresenta que os professores do curso de magistério só se preocupavam com o desenvolvimento de suas disciplinas; Bertier (1997) concorda com essa ideia e explica que essa falta de interação entre trabalhos interdisciplinares devia-se sobretudo à imposição das individualidades dos professores e aos seus interesses pessoais. Viviani (1996) complementa essa ideia expondo que alguns docentes nem ao menos previam essa interdisciplinaridade em seus planejamentos, mas outros o faziam por meio de integração com as disciplinas que ministravam mesmo tendo dificuldades; e “houve uma modificação da organização do tempo segundo a intenção dos professores em dar continuidade às práticas interdisciplinares, que para eles estariam trazendo benefícios à formação de seus alunos” (VIVIANI, 1996, p. 96). Uma vez que,

[...] atividade coletiva interdisciplinar requer do profissional um nível de reflexão, criação, complexidade de pensamento bem maiores que o trato de assuntos organizacionais, estes mais repetitivos que aquele. É, portanto, uma atividade que permite ao professor utilizar elementos de sua formação

específica, desenvolvendo, trocando, e até construindo novos saberes docentes (VIVIANI, 1996, p. 156).

Barros (1995) traz em seu estudo que a interdisciplinaridade no CEFAM acontecia nos trabalhos em duplas e estava à época em **processo de construção**, porém também mostra que alguns professores não realizam essa integração devido à **falta de receptividade**, ou pela a **rotatividade de professores e ao pouco tempo destinado nas reuniões pedagógicas**. Villaça também apresenta alguns motivos para a falta de um trabalho mais interdisciplinar naqueles cursos, tais como, “não-saber-fazer coletivamente um planejamento, passando pela falta de professores em algumas disciplinas e, principalmente, pela não consciência da imperiosidade do momento conjunto inicial” (VILLAÇA, 1997, p. 14).

Cabe ressaltar que, para os pesquisadores que cujos trabalhos foram aqui focalizados, as práticas interdisciplinares eram bastante desejáveis. Para Passos (1990), por exemplo, a interdisciplinaridade possibilita troca, intercâmbio, reciprocidade e esta “[...] é atualmente um dos **pilares** sobre os quais **se apoiam as práticas transformadoras**, atingindo não só os aspectos epistemológicos e metodológicos do ensino mas os conteúdos curriculares, abrindo a escola para a comunidade e para o mundo” (PRIZENDT, 1994, p. 138, grifos nossos); sendo que também proporciona condições de trabalho em parceria e reflexões de suas práticas (NEVES, 1997). Nesse contexto vemos que os planejamentos no CEFAM são individuais, já que

O planejamento pedagógico, ponto crítico da escola, pode ser caracterizado como individual; compõe-se dos planos de ensino de cada professor e/ou disciplina, apresentando seleção de conteúdos, a serem desenvolvidos em cada um dos componentes curriculares em sala de aula, atividades extra classe e alguns "projetos comuns", como a realização de feiras, festas, campanhas e excursões, sem entretanto estarem previamente relacionadas a objetivos gerais da escola, como um todo (BERTIER, 1997, p. 42).

Mas Barros (1995) discorda porque, no CEFAM focalizado em seu trabalho, o processo de planejamento dos professores que já lecionavam ali há mais de um ano acontecia no ano anterior, por meio de leituras de textos, avaliações dos planos e selecionando assuntos que interessam e pretendem trabalhar no próximo ano. Na semana de planejamento os docentes se reuniam para revisar os objetivos do curso, depois se agrupavam por área e série, “[...] para trocarem idéias quanto à organização do planejamento de ensino, avaliarem o ano anterior, decidirem a respeito de prioridades, conteúdos, recursos didáticos, metodologia etc” (BARROS, 1995, p. 139). Após isso, cada um escrevia seu plano, então esse processo se iniciava coletivo e cooperativo e, em sua fase final, se tornava individual. E

[...] julgo conveniente apreciar sobre o planejamento de ensino no CEFAM, é que ele, a meu ver, tem cumprido, pelas mãos da maioria dos professores, a sua função pedagógica de um efetivo projeto que se realiza, constituindo-se uma obra “viva” que se “movimenta” e representa o trabalho em execução, é um elemento dinâmico, assim como é o processo de ensino (BARROS, 1995, p. 143).

Viviani (1996) evidencia que o Plano escolar do CEFAM de sua pesquisa tem diversos planejamentos das disciplinas elaborados a partir dos docentes que trabalham nessa instituição, sendo que “[...] este refere-se ao saber da formação profissional de cada um e ao saber da experiência” (VIVIANI, 1996, p. 114).

Porém, no caso das HEM, Passos (1990) demonstra que os **planos dos professores eram generalizados e descontextualizados em relação à educação**, ao momento histórico, social; alguns apresentavam uma perspectiva instrumental/tecnicista propondo metodologias que deveriam ser aplicadas e aprendidas com a intenção de garantir o sucesso da aprendizagem. Visto que muitas destes planos não demonstravam relação entre objetivos e conteúdos (COLACINO, 1994; PASSOS, 1990), quando apresentavam bibliografias se tinha uma ausência de teses e pesquisas; havia o predomínio de dimensões técnicas e isto se complementa com o já exposto ensino profissionalizante tentando transmitir 'receitas prontas' para o ensino.

As diferenças entre a HEM e o CEFAM a esse respeito podem ser exploradas. Souza (1996) revela que a referência seguida pelos planos do CEFAM é Diretrizes Gerais do Sistema Educacional de Ensino (Diretrizes Curriculares) como fundamentação para o trabalho didático/pedagógico e Neves (1997) informa que o único referencial da HEM eram os livros didáticos.

Entretanto Passos (1990) também mostra que havia docentes na HEM que tentavam romper com esses planos de teor tecnicista, se preocupando com uma abordagem mais crítica. Mas Neves (1997) denuncia que o planejamento na HEM deveria ser feito em conjunto, integrando os conteúdos e ações; adiciona que os planos de ensino não retratavam o que realmente ocorria no cotidiano da sala de aula. “A leitura e análise destes Planos de Ensino revelam não só incapacidade técnica na sua formulação, como também, pouca clareza sobre o que ensinar, por quê e como ensinar” (NEVES, 1997, p. 136). Porém sabemos que

Seria importante, ainda, no período dedicado ao planejamento, no início de cada ano letivo, retornar, pelo menos os objetivos do Curso, para que os docentes os tivessem como horizonte na elaboração dos seus planos. Mesmo porque, nesse processo contínuo de (re)elaboração, é mister não perder de

vista o projeto como um todo. Além do mais é preciso ter presente que há bastante rotatividade de professores e mesmo de coordenadores, o que justifica a volta ao projeto com bastante frequência” (ZELANTE, 1995, p. 94).

Explorando as articulações entre teoria e prática na formação docente da época, Baptistella (1993) comenta que nos cursos de magistérios havia uma dicotomia entre teoria/prática, pois a **estrutura** da organização **curricular** do curso **acabava dividindo o processo de ensino em execução e concepção aumentando essa dicotomia**. Freitas (1993) e Passos (1990) concordam com a presença dessa dicotomia nos cursos de HEM. Já que,

[...] o curso se traduz numa sucessão de disciplinas teóricas e práticas, prejudicadas pela falta de integração entre seus conteúdos e a realidade concreta, desenvolvidas através de metodologias repetitivas, monótonas, por professores desestimulados e alunos sem interesses pela própria profissionalização docente (BAPTISTELLA, 1993, p. 263).

Piloto (1998) levanta um aspecto interessante, informando que os professores do curso magistério afirmavam que o trabalho teórico é muito importante e entendiam que a relação teoria e prática se tornava o caminho mais adequado para uma aprendizagem efetiva. Porém, seu trabalho revela que aqueles professores acabavam dando ênfase apenas às atividades práticas.

Para Freitas (1993), a separação da teoria e da prática ocasiona uma desqualificação do aluno, no que se refere ao conhecimento e questionamentos dos problemas educacionais colocados pela prática social. Eles também terão dificuldades para relacionar os saberes teóricos com suas experiências práticas na docência futura. Todavia, em outro estudo desenvolvido sobre a HEM foi apresentado que a teoria era sim discutida a partir da prática e vice-versa, ocorrendo essa articulação (MIRANDA, 1992). Sendo que para essa autora o supervisor de estágio tinha grande importância porque ele poderia garantir a articulação da teoria com a prática. Já Neves (1997), considera um equívoco pensar que o estágio resolvia e superava a dicotomia entre teoria e prática existente nos cursos. Porém Arnoni (2001) expõe que o que orientou o trabalho das supervisoras de estágio do CEFAM foi essa relação/junção.

No entanto, o curso de formação que não tem a pesquisa como instrumento de produção do saber pedagógico apresenta possibilidades restritas de avançar na discussão da relação teoria e prática. As discussões pedagógicas com os estagiandos sobre a forma metodológica de trabalhar um conteúdo de ensino e a elaboração de atividades conectadas com esses objetivos aconteceram desprovidas de articulações com questões mais gerais da escola pública, devido às barreiras teórico-políticas inerentes a um curso de formação em nível médio (ausência da pesquisa e da produção de conhecimento). Tinha-se, então, no Estágio um levantar de “problemas do

cotidiano escolar” que acabaram ficando sem soluções teórico-práticas (ARNONI, 2001, p. 113).

Outra categoria levanta com as leituras refere-se às **relações com as teorias educacionais** dos professores daqueles cursos. Segundo Prizendt, os professores de Metodologia de Língua Portuguesa da HEM pesquisada valorizam as novas pedagogias, principalmente aquelas ligadas ao *construtivismo*. Mas a pesquisa revela que aqueles professores não revelavam um conhecimento mais aprofundado dessas pedagogias, produzindo sobre elas análises pouco críticas em suas aulas. Prizendt (1994) e Freitas (1993) destacam essa **falta de entendimento sobre o construtivismo** em suas pesquisas na HEM. Essa autora Prizendt também apresenta que no CEFAM essas práticas pedagógicas renovadoras como o construtivismo eram trabalhadas como matéria de estudo e referencial teórico, mas esses professores deixavam claro que ainda faltavam-lhes conhecimentos e condições estruturais para implementar e efetivar essas práticas renovadoras. Zelante (1995) complementa que esses docentes se sentiam bastantes incomodados porque **ora tendiam para o profissional crítico-reflexivo e ora para "o tradicional"**, e os que estavam acostumados a trabalhar em um estilo mais "tradicional" acabavam constantemente sendo questionados em relação a suas práticas e também a seus referenciais teóricos.

A professora Renata, descrita por Sarti (2000), aponta que a nova postura do professor como uma orientador/facilitador do ensino, que advém do construtivismo, poderia representar dificuldades no trabalho docente, já que o professor tem que **desempenhar um novo papel**. Aquela professora também deixava claro que as futuras docentes deveriam **escolher uma concepção** que as deixasse mais seguras, mesmo não sendo construtivista e optando pelo tradicional (SARTI, 2000). Todavia os professores do CEFAM descritos no estudo de Ramirez (1996) deixam claro que **ser construtivista era ser moderno** e por outro lado **ser tradicional era antigo e ruim**. E para estes “[...] ousamos dizer que o ‘construtivismo’ é visto envolvido por uma aura de magia, de panacéia. Dito de outro modo, entende-se que ser construtivista implica em que todo ensino resultará necessariamente em aprendizagem” (RAMIREZ, 1996, p. 114).

Bertier (1997) aponta que os professores do CEFAM limitavam-se a reproduzir uma concepção em suas práticas, não refletiam e nem entendiam o que realmente é o construtivismo, acabando **reproduzindo o que lhes tinha sido transmitido em outras instâncias**. O mesmo também poderia ser visto na HEM de acordo com Neves (1997). Com

essa mesma ideia Barros (1995) diz que os professores afirmavam ser construtivistas, enquadrando seus métodos e fazer pedagógico, pois

[...] grande parte dos professores em questão, em seus discursos permitem entrever que eles se apossam de retalhos de teorias, mas sentem dificuldade de dizer a qual colcha pertencem os retalhos que eles tiraram. Todavia parece-me que eles selecionam retalhos de colchas do mesmo tecido e coloração, porque não percebi em nenhum professor, posturas teóricas que se opõem, principalmente ao nível de seus discursos [...] (BARROS, 1995, p. 150-151).

Passos (1990) aponta em seu estudo que na HEM havia um predomínio de uma **concepção instrumental de didática** privilegiando apenas os aspectos do **como fazer/modelo, focalizando a transmissão/assimilação**. E o mesmo também aparece no trabalho de Souza (1996) relativo ao CEFAM, no qual os professores "aplicavam" e ou ensinavam a "aplicar" o construtivismo, restringindo tais concepções a uma técnica mecânica, reproduzindo um conhecimento equivocado que só tinha sido apreendido em um nível técnico e relativo à aplicação, “[...] a maioria dos professores desse Centro se viam impedidos de ultrapassar as ‘barreiras’ do senso-comum, e de refletir sobre a viabilidade e aplicabilidade de tais ‘modelos’” (SOUZA, 1996, p. 208).

Vemos que existia uma falta de reflexão tanto na HEM quanto no CEFAM, porém um pequeno grupo do CEFAM realizava esta, pois constantemente **questionava suas ações e tinha como finalidade a transformação social** explicitado por Zelante (1995); esse docente crítico reflexivo opta por um planejamento cooperativo e a relevância deste já foi tratada anteriormente. Esta também aponta a importância do HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) como um espaço para a reflexão docente e sabemos da

[...] necessidade de um processo contínuo de reflexão sobre a própria prática, não só buscando soluções conjuntas para as dificuldades encontradas e os problemas enfrentados, como também fornecendo subsídios para a percepção das idéias, das concepções, das teorias e dos valores subjacentes a ela, num processo contínuo de ação-reflexão-ação (ZELANTE, 1995, p. 94).

Porém Bertier (1997) mostra que os professores do CEFAM não refletiam e limitavam-se a reproduzir uma prática sem desempenhar uma autocrítica e crítica de seu fazer pedagógico. Souza (1996) também ressalta essa falta de reflexão, este exercício colabora para a produção do conhecimento sobre o ensino e a ausência da reflexão acabou gerando uma prática tradicional que eles estavam combatendo. Neves (1997) e Passos (1990) também apresentam que na HEM havia uma grande **dificuldade para fazer uma reflexão**

**sistematizada** de suas práticas pedagógicas e no magistério não ocorria reflexão, sendo fundamental que houvesse espaço na prática para esta (Piloto, 1998).

Uma professora do CEFAM do estudo de Bezerra (2000) tentou fazer o uso de jogos para que o aluno atingisse a “abstração reflexiva”, porém como ela não foi além da ideia do lúdico, “não fazendo referência à abstração reflexiva” (BEZERRA, 2000, p. 73) não conseguiu atingir seus objetivos. E Neves (1997) traz em seu trabalho que devido à didática instrumental/ técnica os docentes não refletiam e acabam reproduzindo essa ausência de reflexão para seus alunos.

Por outro lado, Arnoni (2001) destaca que as aulas de estágio do CEFAM tornaram-se espaço de reflexão das práticas dos estagiandos, mas as discussões não se articulavam com a prática social global e quando se tornavam repetitivas/rotina também não os levavam a refletir sobre as ações que desenvolviam, uma vez que, “[...] a supervisão não colaborou para que o estagiando compreendesse o contexto particular de seu trabalho como constitutivo da práxis social e caracterizou-se como um espaço para se conhecer os problemas [...]” (ARNONI, 2001, p. 142). E Villaça (1997) expõe essa necessidade de pensar o estágio nos cursos de magistério como espaço de reflexão e debate.

Assim, em relação à postura profissional havia professores da HEM e do CEFAM que pretendiam formar uma visão mais crítica em seus alunos, sendo que as práticas pedagógicas dos CEFAMs estavam voltadas para a formação do cidadão crítico, reflexivo, aberto para o mundo. Pretendiam potencializar a compreensão da realidade e contribuir para que estes tenham uma responsabilidade e compromisso com a educação e com a transformação da realidade sócio-cultural. No entanto, também foi apresentando nos trabalhos que tanto professores do CEFAM quanto da HEM estavam preocupados em transmitir um conhecimento mínimo, treinar os alunos para as avaliações e vestibulares.

Podemos notar nos docentes da HEM a pretensão em formar uma postura profissional em suas alunas, já que visavam seus comportamentos, expressões e vestuários. Pretendiam ter uma formação ampla e global. Então percebemos que alguns professores da HEM e do CEFAM assumiram uma postura profissional, crítica, consciente se preocupando com um conhecimento mais amplo e isso aponta para uma postura profissional com fortes dimensões políticas e éticas.

Outra característica assumida pelos professores do CEFAM foi a formação de valores por meio de um processo familiar de socialização, eles também pretendiam formar uma postura profissional do magistério e esta se dava por meio de relações afetivas tornando a escola uma família amorosa. Por outro lado, aparece uma postura mais técnica nos professores do magistério, estes pretendiam preparar os futuros professores em termos de conteúdos específicos e como ensinar para suas futuras práticas.

Na competência técnica temos professores da HEM e do CEFAM preocupados apenas com o conhecimento técnico, restringindo seus exercícios docentes nos comportamentos e atividades que o futuro professor deveria executar, transmitindo o conteúdo de forma geral e superficial. Desta forma, o ensino acaba sendo esvaziado de sentido, enfatizando o modelo, o como fazer e evidenciando o caráter instrumental e cumulativo do conhecimento.

Em relação ao trabalho coletivo temos professores das duas instituições que ainda não trabalham de forma integrada com seus colegas e os professores da HEM reivindicam essa coletividade. E os professores do CEFAM consideravam que as atitudes, procedimentos e posturas assumidas para o desenvolvimento do aluno como aspecto pedagógico devem acontecer no trabalho coletivo. Mas sabemos da importância deste tanto para a formação dos alunos quanto para o desenvolvimento da interdisciplinaridade.

Há professores das duas instituições que também não realizam a interdisciplinaridade, no entanto, os professores do CEFAM valorizavam a prática interdisciplinar. Mas temos professores do CEFAM que trabalhavam em duplas e a interdisciplinaridade estava em processo de construção. Para eles, não realizam essa integração devido à falta de receptividade, ou pela rotatividade de professores e ao pouco tempo destinado nas reuniões pedagógicas.

Nos cursos de magistérios havia uma dicotomia entre teoria/prática, já que a estrutura da organização curricular do curso era dividida em execução e concepção. Essa dicotomia também aparece nos cursos de HEM. Esses professores reconheciam a importância da articulação entre essas, mas acabam dando ênfase às atividades práticas em suas aulas. O CEFAM apresenta um início dessa relação principalmente com as supervisoras de estágio.

As relações com as teorias educacionais se apresentaram nas duas instituições ligadas ao construtivismo, voltavam suas práticas para essa teoria, porém tinham pouco conhecimento e aprofundamento desta, visto que, ora tendiam para o profissional crítico-reflexivo e ora para

"o tradicional" que tanto criticavam. Alguns professores do CEFAM apenas reproduziam o que haviam apreendido não entendiam o que era o construtivismo.

Nas duas instituições predominava uma concepção instrumental de didática privilegiando apenas os aspectos do como fazer/modelo, focalizando a transmissão/assimilação, aplicando e ensinando a aplicar o construtivismo. Focalizando assim, uma concepção técnica e mecânica e isso mostra os limites teóricos destes professores. Por isso, ressaltamos o quanto estes eram retratados pelas pesquisas como sujeitos distantes das teorias, que limitavam-se a reproduzi-las e acabam até cometendo equívocos.

Existia uma falta de reflexão tanto na HEM quanto no CEFAM, já que devido à didática instrumental/ técnica os docentes não refletiam e acabam reproduzindo essa ausência de reflexão para seus alunos. Porém um pequeno grupo do CEFAM questionava suas ações e refletiam suas práticas e as aulas de estágio tornou-se um espaço de reflexão das práticas dos estagiandos, mas as discussões não se articulavam com a prática social global. Desta forma necessitamos de mais espaços de reflexões e debates para a formação de um aluno crítico/reflexivo.

## 5.2 Condições de trabalho

Vou iniciar minha discussão abordando a categoria empírica **tempo**, já que essa é apontada como uma das maiores dificuldades do trabalho pedagógico dos professores, pouco tempo para planejar, refletir e estudar. Pelo que pode ser apreendido dos dados reunidos, este problema foi aos poucos se imponto e se intensificando.

Zelante (1995) traz em seu estudo no CEFAM a questão da **redução das Horas de Trabalho Pedagógico (HTP)** que significavam 50% das horas/aulas do docente, mas no final de 1993 essas horas diminuíram para 33%, sendo insuficiente para o professor realizar todas as suas tarefas. Arnoni (2001) também trata dessa questão legal, a qual **acarretou prejuízos no contato entre os professores do curso, nas trocas de ideias, discussões e experiências**. Rolim concorda com essa precarização do tempo do professor e acrescenta que

[...] os HTPs permitiam reuniões grupais que eram feitas por séries, disciplinas e áreas e tinham como objetivo maior a busca da interdisciplinaridade, cerne da proposta pedagógica do projeto. Os estudos individuais eram dedicados a pesquisas, leituras, organização de materiais, verificação da aprendizagem, registros de conteúdos (ROLIM, 1999, p. 54).

Com essa redução tornou-se muito mais difícil cumprir a proposta pedagógica do CEFAM e a interdisciplinaridade, já que essa medida **diminuiu o tempo de intercâmbio e conversas entre os professores**, Alvez (2001). De acordo com Rolim (1999) os professores se esforçavam para cumprirem suas atividades, mas o **processo de construção coletiva ficou muito comprometido** e Viviani (1996) também traz essa questão na qual os professores focalizavam as suas questões pedagógicas e não conseguiam realizar a interdisciplinaridade. Alves (2001) complementa que a “[...] **escassez de tempo é a maior angústia do grupo** e, apesar das várias comissões formadas para dinamizar os trabalhos, **pouco é o tempo para todas as demandas que propõe** [...]” (ALVES, 2001, p. 76, grifos nossos). Essa escassez se resultava na falta de adequação do projeto com as condições para a sua realização.

Além disso, Alves ressalta que os professores acabavam realizando várias tarefas fora da instituição, do seu HTP e não eram remunerados por isso. E a coordenadora também atarefada não cumpria todas as suas atribuições deixando os professores sem orientação e não participava das reuniões conforme Viviani (1996), esta autora também comenta da redução do HTP que causou um aumento de serviços a ser realizado em um tempo menor. Visto que ocorreriam alterações na organização do horário dos professores, tais como, “[...] divisão de trabalho entre os docentes; corte de reuniões e atividades do projeto interdisciplinar; modificação do conteúdo do projeto interdisciplinar; rearranjo do uso do tempo, que foi subtraído de aulas [...]” (VIVIANI, 1996, p. 69).

Para Viviani essa imposição estava conectada à **fragmentação e homogeneização do tempo e às práticas de trabalho coletivo**, com a homogeneização se perdeu a especificidade dos trabalhos nas escolas e a fragmentação não permitia um trabalho coletivo, “[...] já que estes devem adaptar a execução de um trabalho coletivo planejado na escola, e que requer freqüentemente uma flexibilização deste horário, a uma organização temporal determinada pelo sistema escolar, mediante outros interesses e projetos” (VIVIANI, 1996, p. 79-80).

A autora acima também ressalta que com pouco tempo o professor não conseguia participar de todas as atividades da escola, **priorizava as atividades que este considerava importante e mesmo assim parecia que não dava conta de todo o trabalho**. Algumas reuniões ficaram esvaziadas, visto que o ritmo da escola era sempre acelerado, pareciam estar atrasados tentando cumprir todas as tarefas exigidas.

Os professores iniciantes acabavam aprendendo a organizar esse tempo, pois “[...] saber organizar o tempo faz parte de um conjunto de saberes ligados ao saber trabalhar coletivamente” (VIVIANI, 1996, p. 96).

Bertier (1997) também aponta para a redução do HTP que **afetou** as possibilidades de **pesquisas e estudos interdisciplinares**. Baptistella (1993), Piloto (1998) e Colacino (1994) apontam que no magistério também havia falta de tempo para o planejamento de aulas, trabalhos e contínua formação. No trabalho do Colacino (1994) também é explicitado que o **pouco tempo interfere na melhoria de qualidade do processo didático**, pois sem estudos, leituras e poucos recursos acaba prevalecendo as aulas expositivas. E Freitas (1993) aborda que no HEM **faltava tempo para reflexão e estudos** e Passos (1990) concorda com isso.

A segunda categoria **recursos materiais e pedagógicos** está totalmente ligada a anterior porque com pouco tempo e recursos, o trabalho do professor se torna bastante difícil de ser realizado.

Em relação aos recursos materiais vemos falta de bibliotecas na HEM e as que continham uma biblioteca não tinham um local apropriado, sendo que o acervo era pequeno e desatualizado, de acordo com Prizendt (1994). Sendo que, havia nessa instituição “[...] inexistência de uma sala de vídeo; à falta de um espaço para uso de mimeógrafo e copiadora; à falta de uma sala para funcionamento de oficina para construção de material pedagógico” (PRIZENDT, 1994, p. 65). Leite (1994) ressalta que uma das causas da dificuldade na realização do trabalho na HEM eram os recursos pedagógicos (bibliografia, documentos, entre outros), nessa mesma direção Souza (1996) aborda a carência de material didático disponível.

Já no CEFAM os recursos são melhores, havia uma biblioteca bem equipada com um acervo satisfatório, visto que eles possuíam “[...] televisão e vídeo, fitas de vídeo contendo assuntos diversificados, aparelho de som, gravadores, retroprojeto, há uma filmadora adquirida recentemente [...]” (PRIZENDT, 1994, p. 63). Porém Zelante aponta que no CEFAM de seu estudo faltava espaço físico e condições mínimas para desenvolver os projetos elaborados pelos professores, temos desta forma “[...] falta de destinação de recursos para a implantação efetiva de projetos dessa natureza” (ZELANTE, 1995, p. 80). Barros concorda com essa questão da falta de espaço físico, pois os professores de seu estudo não tinham um lugar adequado para sentarem em grupo e conversar. E Souza (1996) complementa que a **falta desses recursos dificultava e influenciava na melhoria do trabalho pedagógico**.

Baptistella (1993) expõe que no magistério também havia uma carência de ambiente e material didático adequado.

Partindo da falta de recursos em algumas instituições adentramos na **remuneração**, a qual por ser baixa fazia com que os professores tivessem **outras fontes de renda** e como a maioria dos professores desses cursos eram mulheres, estas representam o segundo salário da família mantendo o ensino conforme Prizendt (1994). Essa autora também explicita que mesmo os do CEFAM tendo condições melhores de trabalho estavam sujeitos aos problemas com o salário e com isso eles tinham que recorrer às greves. Zelante (1995) complementa que **isso afeta na prática pedagógica, no envolvimento com a instituição e no preparo das aulas**. E Baptistella diz que a **baixa remuneração é uma falta de valorização profissional e econômica** para com os professores, sendo que algumas escolas tem que promover atividades de arrecadação de verbas para não piorar sua situação de acordo com Bezerra (2000).

Passos (1990) aponta que os baixos salários da HEM eram “decorrentes da oferta e procura de empregos, reflete a posição discriminatória que o sexo feminino tem ocupado na sociedade” (PASSOS, 1990, p. 98). Ela também diz que a falta de aprimoramento na formação é decorrente do baixo salário, sendo que alguns professores se decepcionam com essa profissão devido aos baixos salários e as condições precárias de trabalho conforme Leite (1994). Barros (1995) concorda apontando que isso **impossibilita a elevação de seus conhecimentos científicos** e essa autora traz que alguns professores acabam desistindo do trabalho.

No estudo de Sarti (2000) a professora Renata explicitou que não pautava o seu trabalho no salário que recebia, mas alguns professores os pautam. Viviani (1996) aponta que os professores se responsabilizavam por várias classes para manterem a mesma remuneração e jornada. E Bertier (1997) acrescenta que “[...] os baixos salários e redução das horas de trabalho pedagógico tem comprometido um dos objetivos que se pretendia atingir com o projeto, de garantir uma maior jornada ou dedicação exclusiva a uma mesma escola” (BERTIER, 1997, p. 39).

Piloto também ressalta esse aspecto de terem que trabalhar em várias escolas e ministrarem matérias para quais esses sujeitos não tinham preparo por causa do baixo salário e isso levava “[...] à deterioração crescente do próprio ensino, uma vez que o professor fica sem tempo e condições para melhor preparar suas aulas, os materiais necessários e, principalmente, para se atualizar fazendo novos cursos” (PILOTO, 1998, p. 51).

Então vemos que a questão da **jornada de trabalho** está muito presente nos trabalhos e ligada com a remuneração, pois com baixos salários aumentam a jornada diária de trabalho. De acordo com Prizendt (1994) muitos professores **enfrentam a dupla ou tripla jornada** para complementar seu salário. Complementando isso, Bertier (1997) explicita que os professores tinham outros trabalhos fora do CEFAM para sobreviver, além “[...] atividades ligadas à área de sua graduação, como Psicologia clínica, pesquisa, revisão de livros didáticos ou cursos de pós graduação” (BERTIER, 1997, p. 58). E Freitas (1993) concorda apontando a **sobrecarga do trabalho e a dupla jornada como fatores que prejudicam o trabalho e a profissão professor na HEM.**

Leite (1994) também traz em seu estudo que os professores da HEM **não tinham dedicação exclusiva** nessa e alguns professores chegavam a trabalhar em três escolas diferentes, com isso acabava dedicando pouco tempo para a HEM, estudos e participações em reuniões. Esse autor aponta que no CEFAM havia uma diferença quase metade dos professores lecionava exclusivamente nesse projeto, mas ainda havia professores que trabalhavam em duas ou três escolas diferentes.

Além disso, acumulam funções devido à desvalorização do magistério e a falta de profissionais, mas esse acúmulo acarretou prejuízos no desempenho profissional de cada professor, conforme Prizendt (1994). Viviani (1996) com seu estudo no CEFAM também verificou essas várias funções no trabalho docente. E Bertier (1997) concorda mostrando em sua pesquisa que os professores desempenham várias funções como, tarefas administrativas, coordenação de finanças, limpeza e manutenção da escola. Uma vez que

[...] todos são estimulados a trabalhar mais, sob condições cada vez mais precárias, e sempre em menor número de pessoas, para atender ao enxugamento da máquina administrativa, numa estratégia que é apresentada como de ‘maximização dos recursos públicos’ pelas autoridade superiores (BERTIER, 1997, p. 63).

Para Piloto (1998) com uma extensiva jornada de trabalho, na qual o professor dava aula em várias disciplinas prejudicava-o no seu desempenho e tornava impossível este se especializar em cada uma das disciplinas que trabalhava no magistério. Conforme essa autora os professores assumiam disciplinas que não estavam preparados para lecionar devido à falta de profissionais capacitados. Neves (1997) corrobora mostrando que

Esta situação revela a precariedade funcional dos professores, a paulatina desvalorização social do seu trabalho e o contínuo rebaixamento salarial que os obriga a esta complicada jornada de trabalho. É certo, também, que esta

interfere nas atividades desenvolvidas no cotidiano da sala de aula e na qualidade do ensino (NEVES, 1997, p. 76-77).

Pensando nesse contexto outra categoria pertinente é a **falta de professores**, uma vez que em algumas escolas **alunos do primeiro ou segundo ano do curso de licenciatura estavam assumindo as aulas da HEM por falta de profissionais** com formação acadêmica completa de acordo com Prizendt (1994). Conforme Alves (2001) e Viviani (1996) isso também ocorria no CEFAM, pois professores sem experiências e formação específica na sua área de atuação eram contratados por falta de profissionais. E Bertier (1997) complementa que vários professores que estavam em serviço não tinham habilitação para lecionar principalmente das áreas de exatas e biológicas.

No estudo de Baptistella (1993) e Piloto (1998) no magistério essa falta se tornou bastante evidente, já que as alunas ficavam meses sem professores e o que assumia não tinha experiência docente. Assim concorda Barros quando “[...] às vezes, alguma disciplina ficar sem professor e, conseqüentemente, será bem vindo ao CEFAM qualquer um que aparecer para suprir essa necessidade. Tal situação concorre, muitas vezes, com prejuízo do trabalho pedagógico” (BARROS, 1995, p. 164). E Leite (1994) aponta que na HEM os professores **assumiam várias disciplinas diferentes se responsabilizando por estas, porém aumentavam suas jornadas de trabalhos, não tinham tempo para estudos, reflexos e nem formação para estas**. Esse autor explicita que no CEFAM a maioria dos professores lecionava apenas uma disciplina, tornando possível para estes se dedicarem “[...] ao aprofundamento teórico de sua disciplina, ao aprimoramento de seu trabalho pedagógico e ao aperfeiçoamento de projetos que visem à melhoria do ensino no curso de formação de professores” (LEITE, 1994, p. 119).

Outra dificuldade é a **rotatividade** que **atrapalhava na continuidade do projeto** como aponta Zelante e Viviani (1996), **tornando o trabalho coletivo desarticulado, perda de força instituinte** e quase ninguém conhecia as exigências do projeto porque não sobrava ninguém da equipe inicial devido ao grande rodízio de professores conforme Alves (2001). E Barros (1995) também trata dessa rotatividade, a qual **prejudica a interdisciplinaridade**. Entretanto “[...] os membros mais antigos do grupo procuram refundar/refundir o grupo por meio de estratégias como seminários de formação, trabalhos em grupos, formação de comissões, semanas culturais, etc, cujas ações espraiam-se para além dos espaços institucionais” (ALVES, 2001, p. 87).

De acordo com Souza (1996) esse processo fragmentou o ensino, pois devido a rotatividade que em alguns casos os alunos ficavam sem professores por um período, os que assumiam a turma tinham que dar conta do conteúdo perdido sem às vezes terem uma formação para lecionar a disciplina. E Neves (1997) explicita que com a falta de professores os novatos assumiam disciplinas que não tinham formação, com isso, acabam se sentindo inseguros aumentando assim a rotatividade e prejudicando a formação de suas alunas.

A última categoria encontra foi **medidas políticas**, as quais aparecem no estudo de Bertier (1997) no CEFAM como inexistente, pois **não havia uma política de valorização profissional para a permanência desse projeto**. Baptistella (1993) concorda apontando que havia uma desvalorização política no magistério e por causa desta os **professores se encontravam desestimulados e despreparados**. Arnoni (2001) também traz esse aspecto da desvalorização política em seu trabalho e complementa que não existia uma assessoria pedagógica oferecida pelos órgãos centrais. Essa mesma autora aponta

[...] os seguintes reflexos da política educacional: empobrecimento do curso pelas omissões de discussões políticas sobre a função social da formação de professores; desorganização na prática escolar, oficialmente promovida pelo aumento do número de horas de Estágio e diminuição das HTPs; agravamento dos problemas não resolvidos em relação à ação do estagiando na escola-campo, a verbalização do Projeto Político Pedagógico de Formação e o isolamento dos profissionais provocado pelos órgãos centrais (ausência de encontros entre seus pares e de participação em eventos educacionais). Essas características do CEFAM, somadas à ausência das pesquisas em nível médio, impediram que ele avançasse na contramão da política educacional vigente (ARNONI, 2001, p. 103).

Para Leite (1994) não havia uma política e nem interesse dos governos com essa classe de trabalhadores, sendo que Villaça (1997) e Piloto (1998) da mesma forma demonstravam isso em seus trabalhos nas HEM's. Uma vez que, “[...] o atendimento legal não resolve os diferentes problemas do ponto de vista pedagógico com os quais os professores se deparam [...] está longe de atender a um mínimo que se esperava desse trabalho” (PILOTO, 1998, p. 141). Colacino (1994) complementa que essa falta fazia com muitos docentes desistissem de suas carreiras

Dentro dessa falta de política Zelante aponta para uma falta de autonomia administrativa no CEFAM, ficando os docentes com deficiência na assessoria e acompanhamento nos seus trabalhos pedagógicos. No trabalho de Sarti (2000) uma das professoras se mostrava bastante incomodado com essa falta de autonomia e liberdade dentro

do magistério. Arnoni (2001) explicita que a não autonomia para elaborar, emitir e escrever as regras e funcionamento da escola acaba separando o ato de pensar do ato de fazer.

Desta forma, vemos pelos trabalhos que a redução do HTP no CEFAM prejudicou os professores, no desenvolvimento de suas tarefas, no contato e diálogo com outros professores, pesquisas e estudos interdisciplinares. A coordenadora com pouco tempo não desenvolvia suas funções de orientação e participação nas reuniões. No magistério e no HEM também havia pouco tempo para planejamento, trabalhos e contínua formação, sendo que tudo isso interferia na qualidade do processo didático.

Em relação aos recursos materiais e pedagógicos tínhamos na HEM uma precarização destes influenciando o trabalho pedagógico, já no CEFAM houve uma melhoria em relação a estes. Mas alguns autores apontaram para a falta de espaço físico nesse projeto.

A remuneração é considerada baixa nessas instituições, precisando os professores trabalharem mais e em alguns casos em outros lugares para aumentarem suas rendas. Essa situação afetava no preparo das aulas, estudos, no envolvimento com a instituição, nas práticas pedagógicas e na elevação dos conhecimentos científicos para esses professores. Além de ministravam várias aulas/matérias para as quais não estão preparados.

Pensando nisso, estes docentes enfrentavam dupla ou tripla jornada de trabalho, prejudicando a sua profissão, não tendo dedicação exclusiva em uma escola; mas no CEFAM a maioria trabalhava apenas em uma escola havendo também aqueles que lecionavam em duas ou três escolas.

Com essa longa jornada de trabalho também acumulavam funções se responsabilizando por outras tarefas administrativas, de limpeza e manutenção da escola. Além disso, tinham falta de professores, sendo que professores sem habilitação ou ainda fazendo graduação tinham que assumir as aulas na HEM. Esse fato também ocorria no CEFAM com docentes sem experiências e formação específica.

Outra questão foi a rotatividade que atrapalhava no desenvolvimento do projeto, desarticulando o trabalho coletivo, prejudicando a interdisciplinaridade e os sujeitos perdiam a força instituinte por não se (re)conhecerem.

E por fim aparecem as medidas políticas que acabavam se mostrando desvalorizada em relação à educação e aos professores que trabalhavam nesta, não havendo uma política

efetiva e nem interesse dos governos com essa classe de trabalhadores. Também verificamos uma falta de autonomia administrativa, na qual os professores eram separados realizar as tarefas e pensar nelas.

### 5.3 Formação

Dentro desse tema a primeira categoria a ser discutida será **saberes profissionais** que trata dos estudos que os professores foram desenvolvendo ao longo de suas carreiras, alguns trabalhos deixam claro que os cursos de formação como o Magistério não preparava estes para lecionarem no 1º e 2º graus e nem a Pedagogia os preparavam para atuarem na HEM e no CEFAM.

Prizendt (1994) evidencia isso em seu trabalho que os cursos de formação não preparavam os professores para trabalharem na HEM e no CEFAM, sendo que havia alguns professores da HEM formados em Pedagogia; Freitas (1993) corrobora mostrando que o curso de pedagogia não os preparavam para a docência. Piloto (1998) também aponta para a inadequação dos cursos universitários que não preparavam os professores para atuarem na HEM. No entanto, Souza (1996) apresenta que os professores do CEFAM de seu trabalho explicitavam que as discussões e reflexões dos cursos de graduação contribuíam para seus desempenhos em sala de aula, principalmente no que se refere aos conteúdos específicos, mas “reclamaram da falta de preparo para o trabalho com seus alunos em sala de aula, sobretudo nos aspectos que envolvem conhecimentos didático-pedagógicos” (SOUZA, 1996, p. 117).

Na HEM os docentes recebiam uma formação voltada para o tecnicismo/ como fazer e isso demonstrava uma “[...] formação tecnicista dos professores que se sentem incapazes de trabalhar numa linha reflexiva” (PRIZENDT, 1994, p. 172). Porém notamos no estudo de Sarti (2000) que uma professora não via importância nestes aspectos técnicos, pois a “[...] docência para ela está relacionada, sobretudo, a questões de ordem ética e política, para as quais os aspectos técnicos figuram como meios” (SARTI, 2000, p. 81).

Zelante complementa “[...] que os cursos de formação para o magistério, em geral, não preparam o profissional adequadamente para trabalhar com propostas alternativas e não há equipe de orientação e assessoramento para acompanhá-los numa tarefa dessa natureza” (ZELANTE, 1995, p. 49). Sendo que muitos professores lecionavam no CEFAM sem conhecer o projeto e saber de suas especificidades conforme Bertier (1997), e Miranda (1992)

aponta para a má formação dos docentes da HEM que os deixavam despreparados para lecionarem. Neves (1997) e Villaça (1997) complementam que os estudos não preparavam os professores para atuarem, pois estes “[...] não adquirem, no geral, formação adequada e suficiente para ensinarem solidamente as disciplinas de formação geral e nem para prepararem futuros professores [...]” (VILLAÇA, 1997, p. 54). Sendo necessário para essa autora modificar os cursos de formação.

Rolim (1999) explicita que alguns professores do CEFAM a partir do curso de formação acabavam reproduzindo uma prática que apreendiam nesse curso. Baptistella (1993) concorda expondo que a preparação profissional do magistério induzia os professores a reproduzirem um conhecimento deformado. Já para Sarti (2000) havia um habitus na carreira do magistério e isso se passa durante a formação, já que esse era necessário para que os professores se incluíssem no campo educacional.

Para Viviani (1996) esses saberes não advém apenas dos cursos de formação mas também da experiência pessoal e profissional e a partir da troca de informações e reflexões entre os docentes, por meio desse processo temos uma formação individual e coletiva. Uma vez que,

As situações descritas revelam a existência de um potencial formador para o professor, quanto aos saberes docentes, tanto em termos de conhecimentos mais gerais, referentes às áreas específicas e educacionais, quanto àqueles saberes localmente construídos, fortemente ligados à experiência destes docentes, como o saber trabalhar na escola considerada, saber trabalhar em um curso de formação de professores, e especialmente o saber trabalhar coletivamente (VIVIANI, 1996, p. 127).

Podemos notar que havia lacunas na formação inicial da professora Carolina do estudo de Sarti (2000), com isso ela precisou **aprimorar seus conhecimentos**, ocorrendo por meio de atualização, leitura e diálogo com seus colegas de serviço, experimentando assim uma formação contínua já que estava no ambiente de trabalho. No estudo de Piloto (1998) também aparece a deficiência do curso de formação magistério, com isso precisavam aprofundar seus conhecimentos por meio de cursos de pós-graduação, atualizações e especializações estando sempre em um processo contínuo de formação.

Já no estudo de Prizendt (1994) alguns professores faziam o curso de pós-graduação com o desejo de crescimento na carreira docente. Mas estes valorizavam a atualização com leituras e conhecimento de autores modernos para melhorarem suas práticas pedagógicas, Zelante (1995) também aponta essa busca por novos conhecimentos. Souza (1996) traz que os

professores que realizavam algum atualização foi possível verificar um crescimento em seu trabalho. E Colacino (1994) expõe que os professores de seu trabalho reconheciam a necessidade de se atualizarem e esta contribuía para uma “[...] maior segurança que passam a sentir, mais liberdade, criatividade e aumento real do rendimento dos alunos” (COLACINO, 1994, p. 23).

Alves (2001) explicita que esse aprimoramento se torna um caminho para busca de autonomia destes professores. Para Passos (1990) os cursos de especialização ajudam na reflexão em conjunto e na troca de saberes, mas essa autora mostra que nem todos os professores têm condições de se aprimorarem, pois a “[...] condição de vida e de trabalho quanto a horário, responsabilidade e remuneração, provavelmente, dificultam tal participação” (PASSOS, 1990, p. 109).

Outra categoria foi a **socialização**, a partir desta os professores trocavam informações, conhecimentos que contribuía para suas formações conforme Viviani (1996). Já que,

A partir da descrição das diferentes atuações dos professores pode-se dizer que muitos deles têm um papel na formação dos colegas, colocando suas experiências pessoais, relativas a sua formação teórica e profissional, à disposição do grupo. Além disso foi observado algo no sentido de uma reflexão conjunta, que também pode levar ao aprendizado dos professores trabalhando coletivamente (VIVIANI, 1996, p. 98-99).

Essas relações possibilitavam a troca de saberes profissionais, pessoais e de experiência gerando uma formação contínua entre eles. Sarti (2000) complementa que esse processo de socialização ocorre ao longo da escolarização de cada sujeito, para esta autora “[...] isto corresponde à formação de uma ‘perspectiva de professor’, sem que todavia se ignore as características de complexidade, interatividade, negociação e provisoriidade que marcam esse processo” (SARTI, 2000, p. 34). Assim é importante,

Propiciar, dessa maneira, na formação do professor a aquisição de práticas crítico-reflexivas de construção-reconstrução de seu próprio conhecimento e capacitá-lo a devolver esse percurso com os seus alunos, num espaço escolar permeado por relações democráticas e participativas, na intersubjetividade da aquisição de saberes específicos (NEVES, 1997, p. 137).

Então vemos que os cursos de formação não preparavam os docentes para atuarem na HEM e no CEFAM, porém alguns professores do CEFAM explicitaram que a graduação contribuiu para reflexões e discussões principalmente em relação aos conteúdos específicos. Mas sentiram falta de uma preparação didático-pedagógica, mostrando assim a dicotomia teoria e prática nos cursos de formação.

Também se evidenciou que alguns cursos se voltavam para uma formação tecnicista e determinados docentes reproduziam esses conhecimentos técnicos para seus alunos, no entanto, aparece nos trabalhos professores que superaram essa formação e pretendiam formar seus alunos para questões de ordem política e ética. Sendo que a formação não adivinha apenas dos cursos mas também das experiências profissionais e pessoais e a partir da troca de informações e reflexões entre os docentes.

Devido às deficiências dos cursos de formação era necessário que os docentes aprimorassem seus conhecimentos e isso ocorria por meio de leitura, diálogo com seus colegas de serviço, cursos de pós-graduação, atualizações e especializações estando sempre em um processo contínuo de formação.

Com a socialização os professores trocavam informações, conhecimentos que contribuíam para suas formações, possibilitando a troca de saberes profissionais, pessoais e de experiência entre eles.

#### **5.4 Relação professor/aluno**

A primeira categoria que surgiu no tocante a esse tema foi **relações estabelecidas**, estas variam de cada instituição e professor, encontramos nos textos boas relações, más relações, relação exemplar, relação autoritária, relação afetuosa/amorosa, sendo que essas interferem nas práticas pedagógicas e na aprendizagem dos alunos.

Conforme Zelante (1995) em seu estudo em um CEFAM havia relações autoritárias entre professores e alunos, **o professor não aceita críticas dos alunos, não escutavam suas opiniões**, uma vez que o aluno provocava “[...] diferentes reações - de dúvida, de questionamento e de perplexidade - diante das medidas a serem tomadas [...]” (ZELANTE, 1995, p. 38) pelos professores. Porém estes não aceitavam esse processo se tornando autoritários. Já no trabalho de Rolim (1999) no CEFAM vemos uma relação amorosa/afetuosa entre professores e alunos, pois

[...] as ponderações de caráter amoroso sobre a escola emergem desenvolvimento das práticas pedagógicas, como eles mesmos admitem, transforma-se em espaço aconchegante para uma convivência agradável, assemelhando-se a uma casa onde as pessoas circulam livremente, **relacionando-se fraterna e amorosamente** (ROLIM, 1999, p.60, grifos nossos).

No estudo de Sarti (2000) temos a professora Carolina do magistério que se **preocupava com seus alunos em relação à formação e ao bem estar deles, esta assumia uma relação de exemplo** naquele ambiente escolar. Visto que “[...] o tipo de relação estabelecida entre Carolina e suas alunas baseia-se em sentimentos de compromisso, segurança, respeito, confiança mútua, reciprocidade e clareza de objetivos [...]” (SARTI, 2000, p. 70). Mas a outra professora desse estudo estabelecia uma **relação de distanciamento com relação às alunas**, esta não era motivada por sentimentos de compromisso e responsabilidade como Carolina e sim por uma imposição externa. As alunas por sua vez também não estabeleciam uma relação de proximidade, dessa forma, “De um lado, então, a professora parecia se ressentir do tipo de relação que suas alunas estabeleciam com ela, algo distante e desinteressado. De outro, **ela própria é que se mostrava alheia às rotinas da escola e de suas alunas**” (SARTI, 2000, p. 142, grifos nossos).

Para Bertier (1997) as relações no CEFAM de seu trabalho eram boas e amigáveis porque **havia abertura para o diálogo, trocas de conhecimento, cooperação e priorizando a coletividade**. Todavia Baptistella (1993) traz que os professores do **magistério** não estabeleciam um bom relacionamento, as **relações eram precárias e hostis**, pois as alunas não confiam na professora e esta as via como irresponsáveis. Alguns docentes criticavam as alunas e isso refletia em um não entrosamento nas dinâmicas das aulas.

Mas a autora acima também encontrou uma professora que tinha um bom relacionamento. Passos (1990) complementa que na HEM havia uma relação boa por meio de um **clima de respeito mútuo** nas falas dos professores, **mas quando observou as aulas verificou que esse bom relacionamento se configurava como ‘camaradagem’**; “[...] situações como o comércio de produtos durante a aula, alunos que entram e saem da aula a qualquer momento para lanchar, o próprio professor parando uma explicação para comer junto com os alunos [...]” (PASSOS, 1990, p. 145). Para estes docentes a própria disciplina facilitava a aproximação com os alunos já que utilizavam como recursos o relato de experiências e a confecção de materiais didáticos. Com isso, “[...] conseguiam encaminhar seu trabalho no sentido de estimular uma construção do saber escolar junto com os alunos, tornavam-se mais próximos deles e mais influência exerciam sobre seu comportamento” (PASSOS, 1990, p. 145).

Leite (1994) também cita em seu trabalho no CEFAM um **relacionamento positivo** entre professores e alunos, **favorecendo um clima de trabalho democrático na sala de aula**.

Souza (1996) também apresenta essa boa interação, pois **os alunos participavam, opinavam nas aulas e reivindicavam seus direitos**. E para Bezerra (2000) as relações estabelecidas ajudavam na aprendizagem dos alunos.

Dentro dessa temática também apareceu a questão da **cultura dos alunos**, no estudo de Rolim uma professora **desconsiderava a cultura daquele grupo escolar** diminuindo as relações entre ela e seus alunos. Sarti (2000) concorda que

[...] **as diferenças culturais entre a professora e suas alunas acabaram por atuar como um impeditivo para o estabelecimento de relações pedagógicas mais significativas e produtivas**. Do tipo de relação ali estabelecida ressalta-se a idéia de superioridade e maior adequação do modo pelo qual a professora se relaciona com o conhecimento. Este fator de distinção era entendido como algo próprio à classe sócio-cultural da professora e, portanto, algo inacessível às alunas, vindas de uma classe por ela tomada como ‘deficiente’ e, portanto, inferior (SARTI, 2000, p. 153-154, grifos nossos).

Vemos com isso que negar a cultura do aluno só acaba afastando-o de uma boa relação, já que dependendo do tipo de relação estabelecida, esta acaba interferindo nas práticas de ensino.

Desse modo, percebemos várias relações estabelecidas nos trabalhos analisados, tais como, relação autoritária na qual não permitia a participação e questionamento do aluno. Já em outros casos havia relações amorosas tendo um relacionamento familiar no CEFAM, no magistério tínhamos relação exemplar em que a professora era o exemplo e preocupava com seus alunos em relação à formação e ao bem estar deles. Nessa mesma instituição encontramos uma relação de distanciamento, sendo que em um dos casos a relação era precária e hostil.

Também encontramos relações boas e amigáveis com abertura para o diálogo, trocas de conhecimento, cooperação e priorizando a coletividade. Favorecendo assim um clima de trabalho democrático na sala de aula com os alunos participando, opinando nas aulas e reivindicando seus direitos. Mas uma das professoras da HEM falava que tinha esse tipo de relação, porém quando suas aulas foram observadas verificou que esse bom relacionamento se configurava como ‘camaradagem’ desconfigurando o papel da escola.

A cultura dos alunos foi negada por alguns professores afetando nas relações estabelecidas entre alunos e docentes e conseqüentemente na aprendizagem destes.

### 5.5 Representações dos alunos sobre os professores do curso magistério

A representação que os alunos apresentaram nos textos em relação aos professores foram práticas pedagógicas, metodologia, conteúdo, atualização e dificuldades.

Rolim (1999) expõe que os alunos consideravam uma professora do CEFAM rígida e tradicional, mas ela era considerada boa profissional por eles e pelos outros docentes, pois tinha domínio do conteúdo e auxiliava os alunos quando necessário. No trabalho de Sarti (2000) temos outra professora nomeada como crítica, porém reconheciam que suas críticas estavam voltadas na preocupação desta com a formação de suas discentes, sendo que com o tempo aceitaram essa postura e verificaram que as críticas se davam de forma afetuosa. Já que ela era **comprometida, responsável e sabia o que estava ensinando**, assumindo essa postura pretendia desenvolver o crescimento de si e de suas alunas.

Barros (1995) complementa que os alunos achavam os **professores do CEFAM comprometidos**, uma vez que os professores se **atualização, estavam sempre estudando**, eram “[...] professores que repensam a sua prática e a avaliam. Isso fica evidente em suas aulas, que são bem fundamentadas teoricamente, com atividades diversificadas, textos muito bons e que levam à reflexão sobre a importância da educação” (BARROS, 1995, p. 157). Leite (1994) também aponta que os alunos consideravam positiva a atualização de seus docentes da HEM.

Em relação à **metodologia** Baptistella (1993) apresentou que os alunos evidenciavam que o processo de ensino do magistério não conduzia para uma formação profissional de boa qualidade, **pois havia “metodologias inadequadas, cansativas e monótonas”** (BAPTISTELLA, 1993, p. 252, grifos nossos) e os discentes criticavam a falta de espaço para eles falarem de suas experiências devido às metodologias tradicionais proporcionando pouca possibilidade de articulação entre teoria e prática. Os alunos do estudo de Leite (1994) concordam com a falta de preparo e desinteresse dos professores da HEM, **alguns eram confusos e desorganizados para lecionarem oferecendo aulas expositivas e cansativas**. No entanto, outro aspecto considerado relevante era a oportunidade que os professores da HEM ofereciam para **discussão e debates nas aulas** de acordo com Leite (1994).

Colacino (1994) corrobora com o que está exposto acima explicitando que os alunos **valorizavam alguns docentes por apresentarem metodologias inovadoras**, mas “[...] os

professores das demais disciplinas são criticados pela inovação ocasional e nem sempre bem sucedida, apresentando resultados pouco ou nada significativos” (COLACINO, 1994, p.107).

No estudo de Baptistella (1993) vemos que de acordo com os alunos os **conteúdos** do magistério eram **defasados sem relação com uma metodologia adequada** que possibilitava uma melhor aprendizagem. Leite complementa que no CEFAM “[...] em relação ao conteúdo trabalhado pelo professor, sentem um **esvaziamento do significado social** dos mesmos [...]” (LEITE, 1994, p. 144, grifos nossos), sendo que alguns professores não tinham domínio do conteúdo. Os alunos da pesquisa do Colacino (1994) **criticavam a forma superficial e mecânica que alguns professores trabalhavam os conteúdos**, devendo estes apresentarem os conteúdos de forma interligada e dinâmica para um melhor ensino.

As **dificuldades** explicitadas no trabalho de Bertier (1997) apontadas pelos alunos se relacionavam a diminuição nos HTPCs interferindo no **rebaixamento da qualidade do ensino**. Para os alunos da pesquisa de Baptistella (1993) outro obstáculo era a **formação precária e insuficiente para atuarem como docentes no magistério**. Os alunos do trabalho de Leite (1994) concordam com essa má formação que acaba atrapalhando na atuação e organização dos professores; uma vez que esse despreparo gera problemas na formação do futuro professor. Esse mesmo autor aponta a **falta de união** como dificuldade para desenvolver uma boa atuação e Bezerra (2000) completa que é importante realizar um trabalho coletivo.

Assim percebemos que essas relações estão interligadas com todos os outros aspectos levantados ao longo dessa análise. Dessa forma, vemos que havia bons professores, responsáveis, comprometidos e que dominavam o conteúdo. Devido a isso estes acabavam se atualizando, estudando mais para oferecer uma aula melhor aos seus alunos e refletindo sobre suas práticas.

Porém outros professores utilizavam metodologias inadequadas, tornando as aulas cansativas e não possibilitando abertura para o diálogo. Mas também havia aqueles que ofereciam discussões/debates e outros que chegavam a utilizar metodologias inovadoras.

Em alguns casos o conteúdo não era adequado à metodologia se apresentando defasado, sendo que alguns professores não dominavam o conteúdo que lecionavam devido à má formação recebida, ao pouco tempo para estudar e pouco investimento público tanto na educação quanto no profissional desta.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou identificar e caracterizar o lugar que os professores da Educação Básica, enquanto formadores nos cursos de magistério oferecidos em nível médio, ocupavam nos discursos que circulavam no campo da formação docente no período anterior ao movimento de universitarização dessa formação. Desta maneira, a pesquisa centrou-se em caracterizar o espaço que os professores da educação básica ocupavam nos cursos de formação para o magistério (Habilitação Específica para o Magistério - HEM e Centro Especifico de Formação e Aprimoramento para o Magistério - CEFAM), isto por meio da identificação dos discursos que circulavam no campo da formação docente (1971-2001) sobre esses professores, docentes desses cursos.

Com isso, o trabalho se iniciou através de uma pesquisa bibliográfica, na qual a busca inicialmente foi de materiais tais como: artigos, livros, trabalhos de conclusão de curso, dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre os discursos dos professores formadores do curso do CEFAM e da HEM do período de 1970 a 2000, tendo como foco como esses discursos caracterizam os professores. Focalizamos essa pesquisa nos trabalhos acadêmicos (Dissertação de Mestrado e Tese de Doutorado) da USP, UNICAMP e UNESP. Nesse processo, após essa seleção iniciei a leitura de cada trabalho separando os trechos que continham discursos sobre o professor formador, elaborei uma longa tabela com todos esses trechos. Em seguida selecionamos cinco temas que se mostravam mais recorrentes, a saber: práticas de ensino, condições de trabalho, formação, relação professor/aluno e representações da comunidade escolar. A partir disso, identifiquei os trechos que se relacionam com cada temática, depois iniciei o levantamento de categorias empíricas relativas a cada tema e os analisei.

Trabalhos considerados por esta pesquisa indicam que algumas práticas pedagógicas tanto do CEFAM quanto da HEM estavam voltadas para a formação crítica, consciente dos futuros professores, preocupando-se em oferecer-lhes conhecimentos mais amplos sobre a docência. Esse dado aponta para uma postura profissional com fortes dimensões políticas e éticas.

No entanto, também foi apresentando por alguns outros trabalhos que os professores dessas duas instituições estavam preocupados em transmitir um "conhecimento mínimo",

"treinar" os alunos para as avaliações e vestibulares; enfatizando a dimensão técnica de sua formação docente. De acordo com esses últimos trabalhos, nas duas instituições predominava uma concepção instrumental de didática privilegiando apenas os aspectos do como fazer/modelo, focalizando a transmissão/assimilação, aplicando e ensinando a aplicar o construtivismo. Focalizando assim, uma concepção técnica e mecânica e isso mostra os limites teóricos destes professores. Por isso, ressaltamos o quanto estes eram retratados por algumas das pesquisas como sujeitos distantes das teorias, que limitavam-se a reproduzi-las e acabam até cometendo equívocos.

Também se evidenciou em alguns casos falta de interdisciplinaridade, coletividade, reflexão e articulação entre teoria e prática, sendo que alguns professores reivindicavam esses processos para uma melhor prática e formação.

Outra dificuldade explicitada por alguns trabalhos foi o tempo, pois a redução do HTP no CEFAM prejudicou os professores, no desenvolvimento de suas tarefas, no contato e diálogo com outros professores, pesquisas e estudos interdisciplinares. No magistério e na HEM também havia pouco tempo para planejamento, trabalhos e contínua formação, sendo que tudo isso interferia na qualidade do processo didático.

Em relação aos recursos materiais e pedagógicos os trabalhos indicam que tínhamos na HEM uma precarização destes influenciando o trabalho pedagógico, já no CEFAM houve uma melhoria em relação a estes. Outro problema apontado foi a remuneração, considerada baixa, sendo que professores enfrentavam dupla ou tripla jornada de trabalho e em alguns casos os docentes trabalhavam em outros lugares para aumentarem suas rendas. Essa situação afetava no preparo das aulas, estudos, no envolvimento com a instituição, nas práticas pedagógicas e na elevação dos conhecimentos científicos para esses professores.

Outra questão destacada pelos pesquisadores foi a rotatividade que atrapalhava no desenvolvimento do projeto, desarticulando o trabalho coletivo, prejudicando a interdisciplinaridade e os sujeitos perdiam a força instituinte por não se (re)conhecerem.

Alguns trabalhos enfatizam que os cursos de formação (licenciatura) não preparavam os docentes para atuarem na HEM e no CEFAM. Mas outros trabalhos revelam que alguns professores do CEFAM explicitaram que a graduação havia contribuído para reflexões e discussões interessantes, principalmente em relação aos conteúdos específicos. No entanto, esses professores afirmam que sentiram falta de uma preparação didático-pedagógica,

mostrando assim a dicotomia teoria e prática nos cursos de formação que lhes haviam sido oferecidos no nível superior. De acordo com as pesquisas consultadas, uma vez que alguns cursos de licenciatura se voltavam para uma formação de natureza mais "tecnicista", muitos docentes reproduziam essa ênfase técnica diante de seus alunos dos cursos de magistério. Para superar esse viés técnico sobre o ensino, segundo as mesmas pesquisas, os professores se viam diante da necessidade de aprimorar seus conhecimentos e isso ocorria por meio de leitura, diálogo com seus colegas de serviço, cursos de pós-graduação, atualizações e especializações estando sempre em um processo contínuo de formação. Já no que se refere à relação entre professores/alunos, as pesquisas apontam como sendo boas em alguns casos e em outros não. No segundo caso, as relações eram dificultadas pela negação, por parte de alguns professores, da cultura de origem dos alunos do curso. Mas de acordo com os estudos analisados, o maior problema enfrentado por aqueles cursos eram as medidas políticas que acabavam não valorizando a educação e tampouco os professores que trabalhavam nesta, não havendo assim, uma política efetiva e nem interesse dos governos com essa classe de trabalhadores.

Os estudos também destacam a falta de autonomia administrativa enfrentada por esses professores, que lhes afastavam da tarefa de elaborar suas práticas e de refletir sobre elas. Dessa forma, os estudos analisados por esta pesquisa ressaltam alguns pontos considerados 'positivos' no trabalho daqueles formadores de professores, como a dimensão crítica da formação proposta por muitos deles. No entanto, esses estudos evidenciam, ainda mais enfaticamente, os limites de seu trabalho, especialmente no que se refere a aspectos epistemológicos (relação com as teorias) e profissionais (condições de trabalho precárias).

Para além desses resultados obtidos pela pesquisa aqui apresentada, cabe-me ressaltar ainda a dimensão formativa do trabalho que realizei. Essa experiência contribui para minha formação como pesquisadora ampliando minha visão sobre formação de professores e também como educadora, pois este trabalho mostrou as dificuldades enfrentadas pelos professores e visões diferentes de formação de professores. Também pude compreender e enfrentar as dificuldades na produção de um bom trabalho acadêmico.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, J. S. **Cefam Butantã: um estudo culturalítico**. 2001. 108 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- ARNONI, M. E. B. **A prática do estagiando do magistério na perspectiva da práxis educativa: uma análise do estágio supervisionado do CEFAM de Jales**. 2001. 227 f. Tese (Doutorado em Metodologia do Ensino) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000219914>>. Acesso em: 27 out. 2013.
- BAPTISTELLA, A. C. S. **A produção de conhecimento nas escolas de magistério**. 1993. 295 f. Dissertação (Mestrado em Metodologia de Ensino) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000062742>>. Acesso em: 27 out. 2013.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Rio de Janeiro: edições 70, 1977.
- BARROS, M. J. V. **Análise dos cursos de formação de professores I no Brasil: o trabalho pedagógico no CEFAM de Marília**. 1995. 198 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia e História da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000090086>>. Acesso em: 27 out. 2013.
- BENITES, L. C. **O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em Educação Física: Perfil, papel e potencialidades**. 2012. 123 f. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2012. Disponível em: <[http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/brc/33004137062P0/2012/benites\\_lc\\_dr\\_rcla.pdf](http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/brc/33004137062P0/2012/benites_lc_dr_rcla.pdf)>. Acesso em: 16 mai. 2013.
- BERTIER, V. L. L. **CEFAM, um projeto controverso: uma contribuição para o estudo da recuperação da qualidade docente**. 1997. 69 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.
- BEZERRA, R. C. **Experiências e vivências no CEFAM: algumas contribuições para a formação de educadores**. 2000. 106 f. Dissertação (Mestrado em ensino e aprendizagem da Matemática e seus fundamentos filosófico-científicos) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2000.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Lisboa: Porto Editora, 1994.
- BOURDONCLE, R. Professionnalisation, formes et dispositifs. **Recherche et formation**, n. 35, p. 117-132, 2000.
- BOURDONCLE, R. Univesitarisation. **Recherche et formation**, Lyon, n. 54, p. 135-49, 2007.

CAVALCANTE, M. J. **CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação de professor**. São Paulo: Cortez, 1994.

COLACINO, R. C. **A formação de professores na habilitação específica do magistério da rede pública na região central do Estado de São Paulo no início dos anos 90: focalizando o ensino de biologia**. 1994. 53 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Brasileira) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1994.

FREITAS, H. C. L. **O trabalho como princípio articulador da teoria/prática: uma análise da prática de ensino e estágios supervisionados na Habilitação Magistério do curso de Pedagogia da FE/UNICAMP**. 1993. 358 f. Tese (Doutorado em Metodologia de Ensino) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000072049>>. Acesso em: 27 out. 2013.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LEITE, Y. U. F. **A formação de professores em nível de 2º grau e a melhoria do ensino da escola pública**. 1988. 277 f. Tese (Doutorado em Metodologia de Ensino) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000083962>>. Acesso em: 27 out. 2013.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 89-117, mar. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16831.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2013.

MIRANDA, H. S. **Repensando a “Didática e Prática de Ensino” e o “Estágio Supervisionado” na Habilitação Específica do Magistério**. 1992. 212 f. Dissertação (Mestrado em Metodologia de Ensino) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000039699>>. Acesso em: 27 out. 2013.

NEVES, V. F. **Aprender, ensinar – a construção do saber-fazer História na Habilitação Específica para o Magistério**. 1997. 261 f. Tese (Doutorado em Ensino na Educação Brasileira) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1997.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999a, p. 13-34. (Coleção Ciências da Educação). Disponível em: <[http://www.dle.ufms.br/carol/Profissao\\_Professor.pdf](http://www.dle.ufms.br/carol/Profissao_Professor.pdf)>. Acesso em: 4 nov. 2013.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.25, n.1, p. 11-20, jan./jun. 1999b. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/viewFile/27801/29573>>. Acesso em: 4 nov. 2013.

PASSOS, L. F. **A representação e a prática pedagógica do professor de didática da Habilitação Específica para o Magistério**. 1990. 219 f. Dissertação (Mestrado em

Metodologia de Ensino) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990. Disponível em:

<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000028988>>. Acesso em: 27 out. 2013.

PILOTO, I. Z. **Professores de metodologia do ensino de ciências no magistério: formação e concepções**. 1998. 202 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Brasileira) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1998.

PRIZENDT, A. M. S. **Construindo o saber e formando o cidadão: um estudo sobre o ensino de Língua Portuguesa no curso de Magistério**. 1994. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

RAMÍREZ, N. S. **Estágio: da prática pedagógica cotidiana à prática pedagógica pensada – um estudo exploratório**. 1996. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

ROLIM, D. G. **O discurso silencioso: um estudo sobre práticas docentes em um curso de formação de professores**. 1999. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SABINO, Fernando. **O encontro marcado**. 76. ed. Rio de Janeiro: Record, 1986.

SARTI, F. M. **Mestres de ensino: um estudo etnográfico sobre a dimensão ética do ofício de formar professores**. 2000. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SARTI, F. M. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, p. 323-338, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/a04v38n2.pdf>>. Acesso em: 4 nov. 2013.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção memória da educação).

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2014.

SOUZA, C. C. **A formação do alfabetizador no CEFAM de Três Lagoas/ MS: entre a tarefa de ensinar a aplicar o novo e a mudança nas relações de ensino**. 1996. 273 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1996.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, mai./jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n14/n14a05.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2014.

VIVIANI, L. M. **Trabalho coletivo e formação continuada: estudo etnográfico sobre os significados da ação docente entre professores de um curso de magistério**. 1996. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

VILLAÇA, M. C. A. **A formação de professores no Estado de São Paulo e a visão do aluno da Habilitação Específica do Magistério – H.E.M. – sobre o estágio, dentro de um contexto regionalizado e circunscrito.** 1997. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1997.

ZELANTE, A. N. **Formação do magistério de 1º Grau: um esforço de renovação.** 1995. 104 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- ACORDI, D. R. Da chibata ao magistério: a trajetória da educação feminina no Brasil patriarcal. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 15, n. 3, p. 834-836, set./dez. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2007000300022&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2007000300022&lang=pt)>. Acesso em: 28 ago. 2013.
- ALCANTARA, W. R. R. A sala de aula foi o meu mundo: a carreira do magistério em São Paulo (1920-1950). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 289-305, abr./jun. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022012000200002&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000200002&lang=pt)>. Acesso em: 28 ago. 2013.
- ALMEIDA, G. **O professor que não ensina uma leitura do discurso do profissional do magistério**. 1983. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1983.
- ALMEIDA, M. I. Desenvolvimento profissional docente: uma atribuição que também é do sindicato. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais...Caxambu: ANPEd, 2000a**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0412t.PDF>>. Acesso em: 22 out. 2013.
- ALMEIDA, J. S. É preciso educar o povo! A influência da ação missionária protestante na educação escolar brasileira (século XIX). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais...Caxambu: ANPEd, 2000b**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0214t.PDF>>. Acesso em: 22 out. 2013.
- ALMEIDA, J. S. Missionárias norte-americanas na educação brasileira: vestígios de sua passagem nas escolas de São Paulo no século XIX. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 327-342, maio/ago. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782007000200012&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000200012&lang=pt)>. Acesso em: 28 ago. 2013.
- ARANTES, A. C. **Educação física infantil nos cursos de habilitação específica de 2. grau para o magistério em São Paulo**. 1990. 302 f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.
- AZAMBUJA, G.; OLIVEIRA, V. F. Processos de formação de um professor. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais...Caxambu: ANPEd, 2000**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0811t.PDF>>. Acesso em: 11 set. 2013.
- BARBOSA, M. C. S. **O conceito de didática, na visão de professores e alunos do curso de magistério**. 1996. 63 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1996.
- BARROS, M. A. **A evolução das concepções dos estudantes secundários sobre visão em situação de ensino**. 1996. 172 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Física, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.
- BERBEL, N. A. N. et al. Avaliação da aprendizagem no ensino superior. Um projeto integrado de investigação através da metodologia da problematização. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais...Caxambu: ANPEd, 2000**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0405p.PDF>>. Acesso em: 11 set. 2013.

BERGER, M. A. (Re)conhecendo a avaliação da aprendizagem nos cursos de formação de professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais...Caxambu: ANPEd, 2000.** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0422t.PDF>>. Acesso em: 11 set. 2013.

BUENO, B. O. et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a13v32n2.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2013.

BURNIER, S. et al. Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 343-358, maio/ago. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782007000200013&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000200013&lang=pt)>. Acesso em: 28 ago. 2013.

CAMARGO, R. B. **Física para o magistério pressupostos e práticas**: fragmentos. 1989. 277 f. Dissertação (Mestrado em Metodologia do Ensino) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000018166>>. Acesso em: 30 out. 2013.

CAMBRUZZI, A. M. Raízes da didática das décadas de 70 a 90 no Brasil: práticas socioculturais e a teoria pedagógica comeniana. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais...Caxambu: ANPEd, 2000.** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0415t.PDF>>. Acesso em: 11 set. 2013.

CARVALHO, H. M. **Futuras professoras em busca da alegria e do prazer de aprender e ensinar**. Uma contribuição para a caracterização das alunas da habilitação específica magistério. 1996. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

CARVALHO, M. C. M. P. Lugares da leitura e da escrita numa escola de formação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais...Caxambu: ANPEd, 2000.** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1009t.PDF>>. Acesso em: 11 set. 2013.

CASTANHO, M. E. L. M. Prática docente no ensino superior e história oral temática. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais...Caxambu: ANPEd, 2000.** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0403p.PDF>>. Acesso em: 11 set. 2013.

CHRISTOFOLETTI, D. R. **A estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau na habilitação específica de 2º grau para o magistério**: fundamentos legais e desenvolvimento prático. 1995. 95 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1995.

COELHO, S. E. Q. B. **Como os alunos vêm a escola? Um estudo do CEFAM**. 1998. 227 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1998.

CORRÊA JÚNIOR, J. F. **A importância da disciplina Literatura Infantil no curso de habilitação específica para o magistério**. 1993. 95 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1993.

CORSI, A. M.; MONACO, F. M.; MATTOS, T. A. Um estudo sobre o processo de reflexão na formação inicial de professores no ensino médio. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais...**Caxambu: ANPEd, 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0814p.PDF>>. Acesso em: 11 set. 2013.

COSTA, E. M. **Linguagem e matemática no ensino de 1. grau**. 1991. 98 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1991.

COSTA, V. A. C. **Caracterização dos(as) professores(as) de 4a. série do 1o. grau da cidade de Manaus**: um estudo a partir da visão dos docentes sobre sua formação e atuação no ensino de matemática. 1996. 244 f. Dissertação (Mestrado em Metodologia de ensino) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

CUNHA, M. I. **A prática pedagógica do "Bom professor"**: influências na sua educação. 1988. 178 f. Tese (Doutorado em Metodologia do Ensino) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1988. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000018023>>. Acesso em: 11 nov. 2013.

CUNHA, M. I. Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos Cursos de Licenciatura. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais...**Caxambu: ANPEd, 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0425t.PDF>>. Acesso em: 11 set. 2013.

DIAS, A. O magistério de ensino secundário e a regulamentação da profissão (1931-1946). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 17-34, mar. 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982012000100002&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000100002&lang=pt)>. Acesso em: 28 ago. 2013.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. O professor e seu desenvolvimento profissional: Superando a concepção do algeoz incompetente. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 33-45, abr. 1998. Disponível em: [http://link.periodicos.capes.gov.br/ez87.periodicos.capes.gov.br/sfxlcl41?ctx\\_ver=Z39.88-2004&ctx\\_enc=info:ofi/enc:UTF-8&ctx\\_tim=2013-09-10T13%3A18%3A32IST&url\\_ver=Z39.88-2004&url\\_ctx\\_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:ctx&rft\\_id=info:sid/primoxlibrisgroup.com:primox3-Article-doaj&rft\\_val\\_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:article&rft.genre=article&rft.atitle=O%20professor%20e%20seu%20desenvolvimento%20profissional:%20Superando%20a%20concep%C3%A7%C3%A3o%20do%20algeoz%20incompetente&rft.jtitle=Cadernos%20Cedes&rft.btitle=&rft.aulast=&rft.auinit=&rft.auinit1=&rft.auinitm=&rft.ausuffix=&rft.au=Dias-da-silva%20Maria%20Helena%20Galv%C3%A3o%20Frem&rft.aucorp=&rft.date=1998&rft.volume=19&rft.issue=44&rft.part=&rft.quarter=&rft.ssn=&rft.spage=33&rft.epage=&rft.pages=&rft.artnum=&rft.issn=01013262&rft.eissn=&rft.isbn=&rft.sici=&rft.coden=&rft\\_id=info:doi/&rft.object\\_id=&svc\\_val\\_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:sch\\_svc&rft.eisbn=&rft\\_dat=%3Cdoaj%3Ef5c65ccf219c808a39b9db3c200fbabb%3C/doaj%3E&rft\\_id=info:oai/&svc.fulltext=yes&gathStatIcon=true](http://link.periodicos.capes.gov.br/ez87.periodicos.capes.gov.br/sfxlcl41?ctx_ver=Z39.88-2004&ctx_enc=info:ofi/enc:UTF-8&ctx_tim=2013-09-10T13%3A18%3A32IST&url_ver=Z39.88-2004&url_ctx_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:ctx&rft_id=info:sid/primoxlibrisgroup.com:primox3-Article-doaj&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:article&rft.genre=article&rft.atitle=O%20professor%20e%20seu%20desenvolvimento%20profissional:%20Superando%20a%20concep%C3%A7%C3%A3o%20do%20algeoz%20incompetente&rft.jtitle=Cadernos%20Cedes&rft.btitle=&rft.aulast=&rft.auinit=&rft.auinit1=&rft.auinitm=&rft.ausuffix=&rft.au=Dias-da-silva%20Maria%20Helena%20Galv%C3%A3o%20Frem&rft.aucorp=&rft.date=1998&rft.volume=19&rft.issue=44&rft.part=&rft.quarter=&rft.ssn=&rft.spage=33&rft.epage=&rft.pages=&rft.artnum=&rft.issn=01013262&rft.eissn=&rft.isbn=&rft.sici=&rft.coden=&rft_id=info:doi/&rft.object_id=&svc_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:sch_svc&rft.eisbn=&rft_dat=%3Cdoaj%3Ef5c65ccf219c808a39b9db3c200fbabb%3C/doaj%3E&rft_id=info:oai/&svc.fulltext=yes&gathStatIcon=true)>. Acesso em: 10 set. 2013.

FERREIRA JR., A.; BITTAR, M. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006. Disponível

em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302006000400005&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000400005&lang=pt)>. Acesso em: 28 ago. 2013.

FERNANDES, M. et al. Formação de professores e o 1º ciclo do ensino básico: deveríamos ou não ter saudades das Escolas do Magistério Primário? **Educação, Sociedade & Culturas**, Portugal, n. 11, p. 165-204, 1999. Disponível em: <<http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/15681/2/34101.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2013.

FOERSTE, G. M. S.; FOERSTE, E. Docência e trabalho: reflexões sobre o papel da prática de ensino. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais...Caxambu: ANPED, 2000**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0903p.PDF>>. Acesso em: 11 set. 2013.

FRANÇA, L. S. **Um estudo da proposta do CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento no Magistério**. 1996. 47 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1996.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302012000200004&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000200004&lang=pt)>. Acesso em: 28 ago. 2013.

GIARDELLO, V. **A formação de professores: dilemas e perspectivas um estudo do CEFAM de Campinas – 1998**. 1999. 86 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=000364839>>. Acesso em: 11 nov. 2013.

GIESTA, N. C. Professores de licenciaturas: concepções sobre aprender. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais...Caxambu: ANPED, 2000**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0836t.PDF>>. Acesso em: 11 set. 2013.

GOUVÊA, M. C. S. Mestre: profissão professor(a)-processo de profissionalização docente na província mineira no período imperial. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais...Caxambu: ANPED, 2000**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0224t.PDF>>. Acesso em: 11 set. 2013.

GUIBU, G. Y. **O estágio supervisionado na HEM: uma abordagem histórica**. 1996. 157 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1996.

HAHNER, J. E. Escolas mistas, escolas normais: a coeducação e a feminização do magistério no século XIX. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 467-474, maio/ago. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2011000200010&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2011000200010&lang=pt)>. Acesso em: 27 ago. 2013.

HARTUNG, D. C. **O perfil do professor da habilitação específica para o magistério: um estudo exploratório**. 1996. 45 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1996.

KINKLE, K. A leitura no curso primário e o movimento escolanovista em Minas Gerais. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais...Caxambu: ANPED, 2000**.

Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0204p.PDF>>. Acesso em: 22 out. 2013.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. Professores retirantes: um estudo sobre a evasão docente no magistério público do estado de São Paulo (1990-1995). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais...**Caxambu: ANPED, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0806t.PDF>>. Acesso em: 11 set. 2013.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 65-88, mar. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742003000100004&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000100004&lang=pt)>. Acesso em: 28 ago. 2013.

LELIS, I. Profissão docente: uma rede de histórias. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.17, p. 40-48, maio/ago. 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782001000200004&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782001000200004&lang=pt)>. Acesso em: 28 ago. 2013.

LEMGRUBER, M. S. Os educadores em ciências e suas percepções da história do ensino médio e fundamental de ciências físicas e biológicas, a partir das teses e dissertações (1981 a 1995). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais...**Caxambu: ANPED, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0419t.PDF>>. Acesso em: 11 set. 2013.

LIMA, V. S. **Mapeamento cognitivo**: um estudo do conceito de frações em estudantes de magistério e professores do 1º grau (1ª a 4ª séries). 1996. 67 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000102741>>. Acesso em: 30 out. 2013.

LOPES, V. V. **Egressos do CEFAM**: representações da formação inicial e da prática docente. 2000. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

LUDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302004000400005&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400005&lang=pt)>. Acesso em: 28 ago. 2013.

LUDKE, M.; BOING, L. A. Do trabalho à formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 428-451, maio/ago. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742012000200007&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000200007&lang=pt)>. Acesso em: 28 ago. 2013.

MARIN, A. J. Professores da habilitação de magistério de 2º grau: dados pessoais e relações com o processo educativo. **Paidéia, Ribeirão Preto**, n. 10-11, p. 101-114, fev./ago. 1996. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X1996000100008&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1996000100008&lang=pt)>. Acesso em: 28 ago. 2013.

MATTASOGLIO NETO, O. **A física na habilitação magistério**: a análise da proposta do CECISP para o ensino de óptica: um estudo de caso. 1990. 179 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Física, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

MAURÍCIO, L. V. A opção pelo magistério representada por professoras de Ensino Fundamental em memoriais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 115-138, abr. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982009000100006&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000100006&lang=pt)>. Acesso em: 28 ago. 2013.

MELO, M. T. L. Programas oficiais para formação dos professores da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 45-60, dez. 1999. Disponível em: <[MELO, D. M.; SOUZA E MELLO, M. L.; FRANGELLA, R. C. P. Leitura e escrita nas vozes de futuros professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. \*\*Anais...Caxambu: ANPED, 2000.\*\* Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1008t.PDF>>. Acesso em: 11 set. 2013.](http://link.periodicos.capes.gov.br/ez87.periodicos.capes.gov.br/sfxlcl41?ctx_ver=Z39.88-2004&ctx_enc=info:ofi/enc:UTF-8&ctx_tim=2013-09-10T14%3A10%3A02IST&url_ver=Z39.88-2004&url_ctx_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:ctx&rft_id=info:sid/primoxlibrisgroup.com:primox3-Article-doj&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:article&rft.genre=article&rft.atitle=Programas%20oficiais%20para%20forma%C3%A7%C3%A3o%20dos%20professores%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica&rft.jtitle=Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20Sociedade&rft.bttitle=&rft.aulast=&rft.auinit=&rft.auinit1=&rft.auinitm=&rft.ausuffix=&rft.au=Melio%20Maria%20Teresa%20Leit%C3%A3o%20De&rft.aucorp=&rft.date=1999&rft.volume=20&rft.issue=68&rft.part=&rft.quarter=&rft.ssn=&rft.spage=45&rft.epage=&rft.pages=&rft.artnum=&rft.issn=01017330&rft.eissn=&rft.isbn=&rft.sici=&rft.coden=&rft_id=info:doi/&rft.objectid=&svc_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:sch_svc&rft.eisbn=&rft_dat=%3Cdoaj%3E22f62751ba68f27ba379dae56ad1b62b%3C/doaj%3E&rft_id=info:oai/&svc.fulltext=yes&gathStatIcon=true>. Acesso em: 10 set. 2013.</p>
</div>
<div data-bbox=)

MESQUITA, I. M.; FONSECA, S. G. Formação de professores de história em minas gerais: as experiências da PUC-MG, UFMG E UFU. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais...Caxambu: ANPED, 2000.** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0805p.PDF>>. Acesso em: 11 set. 2013.

MIMESSE, E. O ensino profissional obrigatório de 2º grau nas décadas de 70 e 80 e as aulas dos professores de história. **HISTEDBR**, Campinas, n. 26, p. 105-113, jun. 2007. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/26/art06\\_26.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/26/art06_26.pdf)>. Acesso em: 01 out. 2013.

MINHOTO, M. A. P.; PENNA, M. G. O. Valorização do magistério ou darwinismo profissional? **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 149-164, jan./mar. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362011000100009&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362011000100009&lang=pt)>. Acesso em: 28 ago. 2013.

MOMETTI, A. L. **Habilitação específica de segundo grau para o magistério: um estudo sobre a clientela.** 112 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1995.

MORAIS, J. F. S.; JESUS, R. F. Formação de professoras - percebendo o entrelaçar de fios na construção da identidade docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais...Caxambu: ANPED, 2000.** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0816p.PDF>>. Acesso em: 11 set. 2013.

MORELATTI, M. R. M.; SOUZA, L. H. G. Aprendizagem de conceitos geométricos pelo futuro professor das séries iniciais do Ensino Fundamental e as novas tecnologias. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 28, p. 263-275, jul./dez. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602006000200017&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000200017&lang=pt)>. Acesso em: 05 set. 2013.

MOURA, M. I. G. L. **Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) no Estado de São Paulo**: resgatando sua história e analisando sua contribuição. 1991. 117 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1991.

NERY, A. C. B. Discutindo “a escola paulista”. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais...**Caxambu: ANPEd, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0213p.PDF>>. Acesso em: 22 out. 2013.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33. Disponível em: <[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf)>. Acesso em: 01 out. 2013.

OEHLMEYER, K. C. **A prática de ensino e o estágio supervisionado na formação de professores do 1º grau**. 1998. 76 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1998.

OLIVEIRA, C. C. et al. Dimensões da avaliação no Ensino Superior: um estudo com Licenciaturas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais...**Caxambu: ANPEd, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0404p.PDF>>. Acesso em: 22 out. 2013.

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 1, p. 17-35, 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602010000400002&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000400002&lang=pt)>. Acesso em: 28 ago. 2013.

PAIVA, G. S. Recortes da formação docente da educação superior brasileira: aspectos pedagógicos, econômicos e cumprimento de requisitos legais. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 66, p. 157-174, jan./mar. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362010000100009&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362010000100009&lang=pt)>. Acesso em: 28 ago. 2013.

PACCA, J. L. A.; VILLANI, A. Conhecimento e saber do professor de física: uma interpretação psicanalítica. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais...**Caxambu: ANPEd, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0416t.PDF>>. Acesso em: 22 out. 2013.

PASSOS, C. L. B. **As representações matemáticas dos alunos do curso de magistério e suas possíveis transformações**: uma dimensão axiológica. 1995. 212 f. Dissertação (Mestrado em Metodologia de Ensino) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000084234>>. Acesso em: 27 out. 2013.

PAULINO, M. G. R. Presenças da teoria literária no ensino médio: o percurso de um manual escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais...**Caxambu:

ANPEd, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1004t.PDF>>. Acesso em: 11 set. 2013.

PEGORARO, A. C. **A disciplina didática no curso de formação de professor: um estudo no CEFAM**. 2001. 62 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2001.

PENNA, M. G. O. Valores práticos do magistério e facetas de práticas pedagógicas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 823-839, set./dez. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362012000300007&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362012000300007&lang=pt)>. Acesso em: 28 ago. 2013.

PEREIRA, G. R. M. Taxionomias sociais do magistério oficial paulista: estudo a partir de necrológios. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 110, p. 177-189, jul. 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742000000200008&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742000000200008&lang=pt)>. Acesso em: 28 ago. 2013.

PETRUCI, M. G. R. M. CEFAM - Uma proposta de formação e aperfeiçoamento de professores para o 1º grau. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 6, p. 9-25, fev. 1994. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X1994000100002&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1994000100002&lang=pt)>. Acesso em: 05 set. 2013.

PICONEZ, S. C. B. **Habilitação específica de segundo grau para o magistério**: expectativas e necessidades de sua clientela. 1988. 273 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

PINTO, R. P. Diferenças étnico-raciais e formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p.199-231, nov. 1999. Disponível em: <[PIROLA, N. A. \*\*Solução de problemas geométricos\*\*: dificuldades e perspectivas. 2000. 218 f. Tese \(Doutorado em Educação\) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000219661>>. Acesso em: 27 out. 2013.](http://link.periodicos.capes.gov.br/ez87.periodicos.capes.gov.br/sfxlcl41?ctx_ver=Z39.88-2004&ctx_enc=info:ofi/enc:UTF-8&ctx_tim=2013-09-10T14%3A15%3A34IST&url_ver=Z39.88-2004&url_ctx_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:ctx&rft_id=info:sid/primox.org.com:primox-3-Article-scielo_br&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:journal&rft.genre=article&rft.atitle=Diferen%C3%A7as%20%C3%A9tnico-raciais%20e%20forma%C3%A7%C3%A3o%20do%20professor&rft.jtitle=Cadernos%20de%20Pesquisa&rft.bttitle=&rft.aulast=Pinto&rft.auinit=&rft.auinit1=&rft.auinitm=&rft.ausuffix=&rft.au=Pinto%2C%20Regina%20Pahim&rft.aucorp=&rft.date=199911&rft.volume=&rft.issue=&rft.part=&rft.quarter=&rft.ssn=&rft.spage=199&rft.epage=231&rft.pages=&rft.artnum=&rft.issn=0100-1574&rft.eissn=&rft.isbn=&rft.sici=&rft.coden=&rft_id=info:doi/&rft.object_id=&svc_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:sch_svc&rft.eisbn=&rft_dat=%3CsciELO_br%3ES0100-15741999000300009%3C/sciELO_br%3E&rft_id=info:oai/&svc.fulltext=yes&gathStatIcon=true>. Acesso em: 10 set. 2013.</p>
</div>
<div data-bbox=)

PREZOTTO, M. **Formação de professores: entretecendo teoria e prática**. 1997. 68 f. Trabalho Conclusão de Curso – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=000364838>>. Acesso em: 29 out. 2013.

QUEIROZ, D. M. Mulheres no ensino superior no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais...**Caxambu: ANPED, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0301t.PDF>>. Acesso em: 11 set. 2013.

RABELO, A. O. Professores discriminados: um estudo sobre os docentes do sexo masculino nas séries do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 907-925, out./dez. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022013005000004&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013005000004&lang=pt)>. Acesso em: 28 ago. 2013.

RESENDE, E. S.; MORGADO, M. A. O movimento dos professores no discurso jornalístico: quando o mostrar oculta. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais...**Caxambu: ANPED, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0301p.PDF>>. Acesso em: 11 set. 2013.

ROCHA, F. F. **A formação do professor brasileiro e a realidade do magistério na Bahia**. 1979. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 1979.

ROCHA, S. A. **Habilitação Magistério em Mato Grosso: o caso do CEFAM de Rondonópolis**. 1995. 148f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1994.

RODRIGUES, J. R. T. **Magistério leigo rural do Piauí: concepções e práticas**. 1985. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Campus Perdizes, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1985.

SANCHES, P. A. **Avaliação do curso de pedagogia pelos professores de didática e prática de ensino: opinião de professores de cursos de habilitação específica de segundo grau para o magistério do município de São Paulo**. 1987. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1987.

SANTOS, G. B. Usos e limites da imagem da docência como profissão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 11-24, jan./mar. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782013000100002&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782013000100002&lang=pt)>. Acesso em: 28 ago. 2013.

SARTI, F. M. Parceria intergeracional e formação docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 133-152, ago. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982009000200006&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000200006&lang=pt)>. Acesso em: 28 ago. 2013.

SAVIANI, D. Casemiro dos Reis Filho e a educação brasileira. **Educação & Sociedade, Campinas**, v. 22, n. 77, p. 161-181, dez. 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302001000400008&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000400008&lang=pt)>. Acesso em: 28 ago. 2013.

SCHAFFRATH, M. A. S. Profissionalização do magistério feminino: uma história de emancipação e preconceitos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais...**Caxambu: ANPED, 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0217t.PDF>>. Acesso em: 11 set. 2013.

SCHUELER, A. F. Representações da docência na imprensa pedagógica na Corte imperial (1870-1889): o exemplo da Instrução Pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 379-390, set./dez. 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022005000300004&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300004&lang=pt)>. Acesso em: 28 ago. 2013.

SILVA, A. P. S.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Desafios atuais da educação infantil e da qualificação de seus profissionais: onde o discurso e a prática se encontram? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais...**Caxambu: ANPED, 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0707t.PDF>>. Acesso em: 11 set. 2013.

SILVA, M. Explicação do conteúdo: elemento estruturante da aprendizagem eficaz. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 195-205, mar. 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742002000100008&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000100008&lang=pt)>. Acesso em: 28 ago. 2013.

SILVA, V. B. Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970). **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 268-277, maio/ago. 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782007000200007&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000200007&lang=pt)>. Acesso em: 28 ago. 2013.

SOUZA, L. A.; GARNICA, A. V. M. Formação de professores de matemática: um estudo sobre a influência da formação pedagógica prévia em um curso de licenciatura. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 10, n. 1, p. 23-39, 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-73132004000100002&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132004000100002&lang=pt)>. Acesso em: 05 set. 2013.

TANCREDI, R. M. S. P. **O ensino dos números inteiros no 1º grau**: realidade e possibilidade. 1990. 509 f. Dissertação (Mestrado em Metodologia de ensino) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1990.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302000000400013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400013&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 05 set. 2013.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302013000200013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000200013&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 10 set. 2013.

TESSARO, N. S.; GUZZO, R. S. L. Auto-avaliação da competência para ensinar: estudo preliminar de uma escala. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 8, n. 2, p. 157-165, dez. 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572004000200004&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572004000200004&lang=pt)>. Acesso em: 28 ago. 2013.

VARANI, A. **Um olhar sobre a (complexidade da) aula**: componentes do trabalho pedagógico a partir da análise de uma professora sobre sua própria prática. 1998. 206 f. Dissertação (Mestrado em Metodologia do Ensino) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000133824>>. Acesso em: 30 out. 2013.

VASQUES, A. L. P.; SARTI, F. M. Profissionalização do magistério: do coletivo ao indivíduo, da transformação social à adequação dos sujeitos. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 21, n. 37, p. 48-70, maio/ago. 2011. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-81062011000200004&lng=en&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-81062011000200004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 05 set. 2013.

VIANA, O. A. **O conhecimento geométrico de alunos do CEFAM sobre figuras espaciais**: um estudo das habilidades e dos níveis de conceito. 2000. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000214830>>. Acesso em: 11 nov. 2013.

VIDAL, D. G.; FARIA FILHO, L. M. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 37-70, jul. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-01882003000100003&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882003000100003&lang=pt)>. Acesso em: 28 ago. 2013.

VIVIANI, Luciana Maria. Formação de professoras e Escolas Normais paulistas: um estudo da disciplina Biologia Educacional. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 201-213, maio/ago. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?lng=en&nrm=iso&script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022005000200004&lng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?lng=en&nrm=iso&script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000200004&lng=en)>. Acesso em: 01 out. 2013.

WERLE, F. O. C. Práticas de gestão e feminização do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 609-634, set./dez. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742005000300005&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000300005&lang=pt)>. Acesso em: 28 ago. 2013.

## APÊNDICE A – ARTIGOS CONSULTADOS

Nome do texto Tema Magistério	Site e data de acesso	Porque escolheu/ sim/ talvez/ não
<b>1- O magistério de ensino secundário e a regulamentação da profissão (1931-1946)</b>	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0102-46982012000100002&amp;lang=pt">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0102-46982012000100002&amp;lang=pt</a> 28/08/13	O texto aborda as políticas públicas, do contexto histórico (1931-46). Aborda políticas e sindicatos, não será considerado para a pesquisa.
<b>2- Práticas de gestão e feminização do magistério</b>	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0100-15742005000300005&amp;lang=pt">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0100-15742005000300005&amp;lang=pt</a> 28/08/13	Processo histórico, da questão das mulheres fazerem o magistério. Aborda a feminização no magistério e partes históricas, não será considerado para a pesquisa.
<b>3- Da chibata ao magistério: a trajetória da educação feminina no Brasil patriarcal</b>	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0104-026X2007000300022&amp;lang=pt">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0104-026X2007000300022&amp;lang=pt</a> 28/08/13	Focaliza a evolução da mulher leitora. Não será considerado para a pesquisa.
<b>4- Escolas mistas, escolas normais: a coeducação e a feminização do magistério no século XIX</b>	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0104-026X2011000200010&amp;lang=pt">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0104-026X2011000200010&amp;lang=pt</a> 27/08/13	Explorar aspectos históricos sobre o lugar da coeducação no momento em que o magistério primário passou da ocupação majoritariamente masculina, em meados do século XIX, para a ocupação feminina, no século XX. Afirma a entrada das mulheres nos estudos (escolas normais) e como foi diminuindo os homens, também fala do surgimento das escolas mistas, não será considerado para a pesquisa.
<b>5- A opção pelo magistério representada por professoras de Ensino Fundamental em memoriais</b>	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0102-46982009000100006&amp;lang=pt">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0102-46982009000100006&amp;lang=pt</a> 28/08/13	Este trabalho procurou elucidar a constituição de representações sociais por meio da memória social. Foram analisados 31 memoriais de professoras de 1ª a 4ª série. Memórias pessoais têm como objeto a história de vida de cada um, mas são sociais pelo seu conteúdo. Não será considerado para a pesquisa.
<b>6- Parceria intergeracional e formação docente</b>	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0102-46982009000200006&amp;lang=pt">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0102-46982009000200006&amp;lang=pt</a> 28/08/13	Potencial formativo da parceria intergeracional na formação docente -inicial e continuada -, tendo por pressuposto a existência de uma cultura

		profissional específica do magistério, o papel dos professores como produtores de saberes sobre o ensino. Não será considerado para a pesquisa, mas pode ser utilizado como referência bibliográfica.
<b>7- A sala de aula foi o meu mundo: a carreira do magistério em São Paulo (1920-1950)</b>	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1517-97022012000200002&amp;lang=pt">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1517-97022012000200002&amp;lang=pt</a> 28/08/13	Organização da carreira docente e necessidade pela formação de professores. Experiência e trajetória escolar. Aborda a evolução de uma professora, mas não tem discursos sobre como eram suas práticas, não será considerado para a pesquisa.
<b>8- Valorização do magistério ou darwinismo profissional?</b>	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0104-40362011000100009&amp;lang=pt">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0104-40362011000100009&amp;lang=pt</a> 28/08/13	Medidas de incentivo financeiro, recompensas por mérito. Não será considerado para a pesquisa.
<b>9- Usos e limites da imagem da docência como profissão</b>	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1413-24782013000100002&amp;lang=pt">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1413-24782013000100002&amp;lang=pt</a> 28/08/13	Em virtude da profissionalização do magistério, a imagem do especialista ratificou a ideia de que a docência poderia apoiar-se em um saber seguro. Não será considerado para a pesquisa aborda sobre filosofia.
<b>10- Valores práticos do magistério e facetas de práticas pedagógicas</b>	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S2175-62362012000300007&amp;lang=pt">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S2175-62362012000300007&amp;lang=pt</a> 28/08/13	Disposições para a ação de professores das primeiras séries do ensino fundamental que compõem suas práticas pedagógicas e se constituem em valores em estado prático analisados a partir dos conceitos de espaço social e campo social formulados por Pierre Bourdieu. Não será considerado para este estudo.
<b>11- Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional</b>	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1413-24782007000200013&amp;lang=pt">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1413-24782007000200013&amp;lang=pt</a> 28/08/13	Professores de instituições de educação profissional da região metropolitana de Belo Horizonte. A pesquisa analisa os discursos desses docentes acerca de suas vidas para investigar suas representações sobre a docência, questionar como se posicionam diante de suas carreiras e como as localizam no bojo de seus projetos de vida. Focaliza a construção da

		identidade profissional de pessoas de escolas técnicas que depois fizeram curso superior, não será considerado para a pesquisa.
<b>12- Professores discriminados: um estudo sobre os docentes do sexo masculino nas séries do ensino fundamental</b>	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1517-97022013005000004&amp;lang=pt">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1517-97022013005000004&amp;lang=pt</a> 28/08/13	Quais são as representações de gênero que circulam em relação à docência nas séries iniciais do ensino fundamental, se existe discriminação em relação a eles. Não será considerado para a pesquisa.
<b>13- Recortes da formação docente da educação superior brasileira: aspectos pedagógicos, econômicos e cumprimento de requisitos legais</b>	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0104-40362010000100009&amp;lang=pt">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0104-40362010000100009&amp;lang=pt</a> 28/08/13	Diversas correntes de pensamento analisam a formação e qualificação docente para o magistério superior, considerando o enfoque pedagógico ou econômico. O presente artigo procura distinguir os dois enfoques. Não será considerado para a pesquisa.
<b>14- Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes</b>	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0101-73302004000400005&amp;lang=pt">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0101-73302004000400005&amp;lang=pt</a> 28/08/13	Precarização do trabalho docente, tendo como pano de fundo o conceito de profissão. São trazidas contribuições de autores que se dedicam ao estudo da formação e do trabalho docentes. Não será considerado para a pesquisa.
<b>15- Profissão docente: uma rede de histórias</b>	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1413-24782001000200004&amp;lang=pt">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1413-24782001000200004&amp;lang=pt</a> 28/08/13	Analisar a identidade social do magistério das séries iniciais do ensino fundamental, forjada em processos de socialização familiar, escolar e profissional. Recorrendo ao aporte da sociologia de Pierre Bourdieu. Não será considerado para a pesquisa.
<b>16- Representações da docência na imprensa pedagógica na Corte imperial (1870-1889): o exemplo da Instrução Pública</b>	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1517-97022005000300004&amp;lang=pt">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1517-97022005000300004&amp;lang=pt</a> 28/08/13	Perceber como, mediante esse processo de construção e reelaboração de representações e identidades, os professores apresentaram-se como categoria profissional ao público leito. Não poderá ser utilizado por ser do ano de 2005.
<b>17- O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações Flávia</b>	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1517-97022012000200004&amp;lang=pt">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1517-97022012000200004&amp;lang=pt</a>	Considerando-a como um jogo que assume diferentes configurações em função das

	28/08/13	relações estabelecidas entre seus jogadores. Talvez como referência.
<b>18- Do trabalho à formação de professores</b>	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0100-15742012000200007&amp;lang=pt">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0100-15742012000200007&amp;lang=pt</a> 28/08/13	O trabalho como via de realização pessoal, magistério, um trabalho considerado fácil, na verdade envolve muitas dificuldades, que se refletem como desafios à formação de futuros professores. São analisados alguns desses desafios. Não será utilizado nessa pesquisa.
<b>19- Auto-avaliação da competência para ensinar: estudo preliminar de uma escala</b>	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1413-85572004000200004&amp;lang=pt">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1413-85572004000200004&amp;lang=pt</a> 28/08/13	O presente estudo teve por objetivo discutir questões relativas à competência do professor para ensinar, a partir de um conjunto de conhecimentos referente ao exercício da prática docente. Não será considerado para a pesquisa.
<b>20- Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970)</b>	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1413-24782007000200007&amp;lang=pt">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1413-24782007000200007&amp;lang=pt</a> 28/08/13	O presente trabalho incorpora resultados de uma pesquisa realizada no doutorado, que examina, numa perspectiva sócio-histórico-comparada, manuais pedagógicos publicados em Portugal e no Brasil entre 1870 e 1970. Não será considerado para a pesquisa.
<b>21- Missionárias norte-americanas na educação brasileira: vestígios de sua passagem nas escolas de São Paulo no século XIX</b>	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1413-24782007000200012&amp;lang=pt">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1413-24782007000200012&amp;lang=pt</a> 28/08/13	Ressaltarem a necessidade de educação para as mulheres e o magistério feminino como forma de elevação moral e espiritual, de acordo com seus preceitos religiosos, e instituírem a co-educação dos sexos, descortinaram uma nova perspectiva educacional. Não será considerado para a pesquisa.
<b>22- Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação</b>	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0101-73302012000200004&amp;lang=pt">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0101-73302012000200004&amp;lang=pt</a> 28/08/13	Presentar algumas das características que marcam a proposta destes "novos reformadores". As categorias centrais que definem esta política educacional envolvem uma combinação de responsabilização, meritocracia

		e privatização. Não será considerado para a pesquisa.
<b>23- Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil</b>	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0104-40602010000400002&amp;lang=pt">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0104-40602010000400002&amp;lang=pt</a> 28/08/13	Este artigo analisa a constituição da profissão docente no Brasil, partindo do reconhecimento de que a profissionalização cresce na educação na proporção em que são ampliados os sistemas escolares. Trata da questão do profissionalismo e da proletarização (questões políticas, luta da classe do professor), talvez me ajude como referência.
<b>24- A ditadura militar e a proletarização dos professores</b>	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0101-73302006000400005&amp;lang=pt">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0101-73302006000400005&amp;lang=pt</a> 28/08/13	Aborda as transformações ocorridas no magistério durante o regime militar (1964-1985) passando a constituir-se também das camadas populares. O texto aborda mais sobre questões políticas e é do ano de 2006.
<b>25- História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970)</b>	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0102-01882003000100003&amp;lang=pt">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0102-01882003000100003&amp;lang=pt</a> 28/08/13	Constituição do campo da história da educação no Brasil de dois prismas. No primeiro, elabora um histórico da disciplina a partir de três pertencimentos: à tradição historiográfica do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (IHGB); às escolas de formação para o magistério. Não será considerado para a pesquisa.
<b>26- Explicação do conteúdo: elemento estruturante da aprendizagem eficaz</b>	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0100-15742002000100008&amp;lang=pt">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0100-15742002000100008&amp;lang=pt</a> 28/08/13	Mostrar a construção de uma categoria explicativa do trabalho docente denominada "explicação do conteúdo", a partir de representações de alunos da Habilitação Magistério sobre as práticas pedagógicas de seus professores. Não será considerado para a pesquisa por ser do ano de 2002.
<b>27- Casemiro dos reis filho e a educação brasileira</b>	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0101-73302001000400008&amp;lang=pt">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0101-73302001000400008&amp;lang=pt</a> 28/08/13	Traçar a trajetória do Prof. Casemiro dos Reis Filho, sua atuação destacada no magistério do ensino fundamental, médio e superior, na produção científica, na administração universitária e na divulgação de pesquisas educacionais. Talvez, focaliza o

		professor, que ele deu aula na PUC e na Unicamp, aborda sua história, não será considerado para a pesquisa.
<b>28- Professores da habilitação de magistério de 2º grau: dados pessoais e relações com o processo educativo</b>	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0103-863X1996000100008&amp;lang=pt">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0103-863X1996000100008&amp;lang=pt</a> 28/08/13	A análise focaliza relações com o processo educativo, com outros estudos e com aspectos extra-escolares. Afirmam aspectos como idade, sexo, experiências de professores do HEM, consigo utilizar algumas partes.
<b>29- Taxionomias sociais do magistério oficial paulista: estudo a partir de necrológios</b>	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0100-15742000000200008&amp;lang=pt">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0100-15742000000200008&amp;lang=pt</a> 28/08/13	Partir da análise de necrológios de professores - publicados no Jornal dos Professores, órgão oficial do Centro do Professorado Paulista - CPP -, durante os anos de 1980 a 1990 -, é apreender as formas de classificação e os critérios de visão e divisão do mundo do professorado paulista. Não será considerado para a pesquisa.
<b>30- Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério</b>	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0100-15742003000100004&amp;lang=pt">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0100-15742003000100004&amp;lang=pt</a> 28/08/13	Compreender de que modo esse processo é tecido ao longo da vida e da experiência profissional dos professores. O estudo focalizou o período de 1990-1995 e se baseou em dados quantitativos, obtidos na Secretaria Estadual de Educação. Não será considerado para a pesquisa.
<b>Tema: CEFAM e HEM</b>		
<b>31- CEFAM - Uma proposta de formação e aperfeiçoamento de professores para o 1º grau</b>	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0103-863X1994000100002&amp;lang=pt">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0103-863X1994000100002&amp;lang=pt</a> 05/09/13	Conhecer como se efetivava, na prática, a nova proposta de Formação de Professores junto ao CEFAM de Franca. Sim, aborda sobre o CEFAM (objetivos) e tem também um trecho de um professor do CEFAM.
<b>32- Formação de professores de matemática: um estudo sobre a influência da formação pedagógica prévia em um curso de licenciatura</b>	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1516-73132004000100002&amp;lang=pt">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1516-73132004000100002&amp;lang=pt</a> 05/09/13	O presente texto tem como objetivo discutir a influência da formação pedagógica prévia em um curso específico de Licenciatura em Matemática, estudo de convergências e divergências detectadas nos discursos dos estudantes-

		depoentes. Talvez, inicialmente explica como era o CEFAM e aborda sobre a formação dos alunos do CEFAM e como eles eram no curso de matemática. É do ano de 2004, não será considerado na pesquisa.
<b>33- Aprendizagem de conceitos geométricos pelo futuro professor das séries iniciais do Ensino Fundamental e as novas tecnologias</b>	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0104-40602006000200017&amp;lang=pt">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0104-40602006000200017&amp;lang=pt</a> 05/09/13	O objetivo deste trabalho é identificar o nível de conhecimento dos alunos do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento ao Magistério (CEFAM), futuros professores da 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental do Estado de São Paulo, quanto aos conceitos de ponto, reta, plano, ângulos, polígonos e circunferências. Focaliza um diagnóstico aplicados nos alunos CEFAM sobre geometria e depois deram uma oficina utilizando as tecnologias (computador) e esses alunos compreenderam melhor os conceitos, não trata de práticas de professores do CEFAM, não será considerado para a pesquisa.
<b>34- Profissionalização do magistério: do coletivo ao indivíduo, da transformação social à adequação dos sujeitos</b>	<a href="http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1981-81062011000200004&amp;lng=en&amp;nrm=iso">http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1981-81062011000200004&amp;lng=en&amp;nrm=iso</a> 05/09/13	Este artigo focaliza discursos referentes à formação de duas gerações brasileiras de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Questiona-se, assim, a pertinência de se considerar o momento atual como sendo de profissionalização docente. Não será considerado para a pesquisa.
<b>35- Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério</b>	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0101-73302000000400013&amp;lng=en&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0101-73302000000400013&amp;lng=en&amp;nrm=iso</a> 10/09/13	Este texto trata das relações entre o tempo, o trabalho e a aprendizagem dos saberes profissionais dos professores que atuam no ensino primário e secundário, isto é, dos saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana. Talvez.
<b>36- O professor e seu desenvolvimento profissional:</b>	<a href="http://link.periodicos.capes.gov.br.ez87.periodicos.capes.gov.b">http://link.periodicos.capes.gov.br.ez87.periodicos.capes.gov.b</a>	Necessidade de conceber os professores como "gestores de

<p><b>Superando a concepção do algoz incompetente</b></p>	<p><a href="http://link.periodicos.capes.gov.br/ez87.periodicos.capes.gov.br/sfxlcl41?ctx_ver=Z39.88-2004&amp;ctx_enc=info:ofi/enc:UTF-8&amp;ctx_tim=2013-09-10T13%3A18%3A32IST&amp;url_ver=Z39.88-2004&amp;url_ctx_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:ctx&amp;rft_id=info:sid/primo.exlibrisgroup.com:primo3-Article-doaj&amp;rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:article&amp;rft.genre=article&amp;rft.atitle=O%20professor%20e%20seu%20desenvolvimen to%20profissional:%20Superando%20a%20concep%C3%A7%C3%A3o%20do%20algoz%20incompetente&amp;rft.jtitle=Cadernos%20Cedes&amp;rft.btitle=&amp;rft.aulast=&amp;rft.auinit=&amp;rft.auinit1=&amp;rft.auinitm=&amp;rft.ausuffix=&amp;rft.au=Dias-da-silva%20Maria%20Helena%20Galv%C3%A3o%20Frem&amp;rft.aucorp=&amp;rft.date=1998&amp;rft.volume=19&amp;rft.issue=44&amp;rft.part=&amp;rft.quarter=&amp;rft.ssn=&amp;rft.sp age=33&amp;rft.epage=&amp;rft.pages=&amp;rft.artnum=&amp;rft.issn=01013262&amp;rft.eissn=&amp;rft.isbn=&amp;rft.sici=&amp;rft.coden=&amp;rft_id=info:doi/&amp;rft.object_id=&amp;svc_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:sch_svc&amp;rft.eisbn=&amp;rft_dat=%3Cdoaj%3Ef5c65ccf219c808a39b9db3c200fbabb%3C/doaj%3E&amp;rft_id=info:oai/&amp;svc.fulltext=yes&amp;gathStatIcon=true">r/sfxlcl41?ctx_ver=Z39.88-2004&amp;ctx_enc=info:ofi/enc:UTF-8&amp;ctx_tim=2013-09-10T13%3A18%3A32IST&amp;url_ver=Z39.88-2004&amp;url_ctx_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:ctx&amp;rft_id=info:sid/primo.exlibrisgroup.com:primo3-Article-doaj&amp;rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:article&amp;rft.genre=article&amp;rft.atitle=O%20professor%20e%20seu%20desenvolvimen to%20profissional:%20Superando%20a%20concep%C3%A7%C3%A3o%20do%20algoz%20incompetente&amp;rft.jtitle=Cadernos%20Cedes&amp;rft.btitle=&amp;rft.aulast=&amp;rft.auinit=&amp;rft.auinit1=&amp;rft.auinitm=&amp;rft.ausuffix=&amp;rft.au=Dias-da-silva%20Maria%20Helena%20Galv%C3%A3o%20Frem&amp;rft.aucorp=&amp;rft.date=1998&amp;rft.volume=19&amp;rft.issue=44&amp;rft.part=&amp;rft.quarter=&amp;rft.ssn=&amp;rft.sp age=33&amp;rft.epage=&amp;rft.pages=&amp;rft.artnum=&amp;rft.issn=01013262&amp;rft.eissn=&amp;rft.isbn=&amp;rft.sici=&amp;rft.coden=&amp;rft_id=info:doi/&amp;rft.object_id=&amp;svc_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:sch_svc&amp;rft.eisbn=&amp;rft_dat=%3Cdoaj%3Ef5c65ccf219c808a39b9db3c200fbabb%3C/doaj%3E&amp;rft_id=info:oai/&amp;svc.fulltext=yes&amp;gathStatIcon=true</a> 10/09/13</p>	<p>dilemas" sujeitos de um fazer e um saber que precisam ser analisados à luz de seu desenvolvimento profissional, mediado pelas condições de trabalho, valores e contexto social. Não será considerado para a pesquisa.</p>
<p><b>37- Programas Oficiais para Formação dos Professores da Educação Básica</b></p>	<p><a href="http://link.periodicos.capes.gov.br/ez87.periodicos.capes.gov.br/sfxlcl41?ctx_ver=Z39.88-2004&amp;ctx_enc=info:ofi/enc:UTF-8&amp;ctx_tim=2013-09-10T14%3A10%3A02IST&amp;url_ver=Z39.88-2004&amp;url_ctx_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:ctx&amp;rft_id=info:sid/primo.exlibrisgroup.com:primo3-Article-doaj&amp;rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:article&amp;rft.genre=article&amp;rft.atitle=O%20professor%20e%20seu%20desenvolvimen to%20profissional:%20Superando%20a%20concep%C3%A7%C3%A3o%20do%20algoz%20incompetente&amp;rft.jtitle=Cadernos%20Cedes&amp;rft.btitle=&amp;rft.aulast=&amp;rft.auinit=&amp;rft.auinit1=&amp;rft.auinitm=&amp;rft.ausuffix=&amp;rft.au=Dias-da-silva%20Maria%20Helena%20Galv%C3%A3o%20Frem&amp;rft.aucorp=&amp;rft.date=1998&amp;rft.volume=19&amp;rft.issue=44&amp;rft.part=&amp;rft.quarter=&amp;rft.ssn=&amp;rft.sp age=33&amp;rft.epage=&amp;rft.pages=&amp;rft.artnum=&amp;rft.issn=01013262&amp;rft.eissn=&amp;rft.isbn=&amp;rft.sici=&amp;rft.coden=&amp;rft_id=info:doi/&amp;rft.object_id=&amp;svc_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:sch_svc&amp;rft.eisbn=&amp;rft_dat=%3Cdoaj%3Ef5c65ccf219c808a39b9db3c200fbabb%3C/doaj%3E&amp;rft_id=info:oai/&amp;svc.fulltext=yes&amp;gathStatIcon=true">http://link.periodicos.capes.gov.br/ez87.periodicos.capes.gov.br/sfxlcl41?ctx_ver=Z39.88-2004&amp;ctx_enc=info:ofi/enc:UTF-8&amp;ctx_tim=2013-09-10T14%3A10%3A02IST&amp;url_ver=Z39.88-2004&amp;url_ctx_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:ctx&amp;rft_id=info:sid/primo.exlibrisgroup.com:primo3-Article-doaj&amp;rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:article&amp;rft.genre=article&amp;rft.atitle=O%20professor%20e%20seu%20desenvolvimen to%20profissional:%20Superando%20a%20concep%C3%A7%C3%A3o%20do%20algoz%20incompetente&amp;rft.jtitle=Cadernos%20Cedes&amp;rft.btitle=&amp;rft.aulast=&amp;rft.auinit=&amp;rft.auinit1=&amp;rft.auinitm=&amp;rft.ausuffix=&amp;rft.au=Dias-da-silva%20Maria%20Helena%20Galv%C3%A3o%20Frem&amp;rft.aucorp=&amp;rft.date=1998&amp;rft.volume=19&amp;rft.issue=44&amp;rft.part=&amp;rft.quarter=&amp;rft.ssn=&amp;rft.sp age=33&amp;rft.epage=&amp;rft.pages=&amp;rft.artnum=&amp;rft.issn=01013262&amp;rft.eissn=&amp;rft.isbn=&amp;rft.sici=&amp;rft.coden=&amp;rft_id=info:doi/&amp;rft.object_id=&amp;svc_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:sch_svc&amp;rft.eisbn=&amp;rft_dat=%3Cdoaj%3Ef5c65ccf219c808a39b9db3c200fbabb%3C/doaj%3E&amp;rft_id=info:oai/&amp;svc.fulltext=yes&amp;gathStatIcon=true</a></p>	<p>Contextualiza a formação no âmbito das políticas de valorização do magistério, categorizando-a como direito do professor. Lança o desafio de construir o perfil e a identidade do profissional da educação, considerando os atores que atuam na escola e têm vínculo com o trabalho educativo. Focaliza questões políticas, não será considerado na pesquisa.</p>

	<p><a href="http://www.scielo.br/fof/fof/art/fof01017330">kev:mtx:article&amp;rft.genre=article&amp;rft.atitle=Programas%20oficiais%20para%20forma%C3%A7%C3%A3o%20dos%20professores%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica&amp;rft.jtitle=Educa%C3%A7%C3%A3o%20%26%20Sociedade&amp;rft.btitle=&amp;rft.aulast=&amp;rft.auinit=&amp;rft.auinit1=&amp;rft.aunitm=&amp;rft.ausuffix=&amp;rft.au=Melo%20Maria%20Teresa%20Lleit%C3%A3o%20De&amp;rft.aucorp=&amp;rft.date=1999&amp;rft.volume=20&amp;rft.issue=68&amp;rft.part=&amp;rft.quarter=&amp;rft.ssn=&amp;rft.spage=45&amp;rft.epage=&amp;rft.pages=&amp;rft.artnum=&amp;rft.issn=01017330&amp;rft.eissn=&amp;rft.isbn=&amp;rft.sici=&amp;rft.coden=&amp;rft_id=info:doi/&amp;rft.object_id=&amp;svc_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:sch_svc&amp;rft.eisbn=&amp;rft_dat=%3Cdoaj%3E22f62751ba68f27ba379dae56ad1b62b%3C/doaj%3E&amp;rft_id=info:oai/&amp;svc.fulltext=yes&amp;gathStatIcon=true</a> 10/09/13</p>	
<p><b>38- Diferenças étnico-raciais e formação do professor</b></p>	<p><a href="http://link.periodicos.capes.gov.br/ez87.periodicos.capes.gov.br/sfxlcl41?ctx_ver=Z39.88-2004&amp;ctx_enc=info:ofi/enc:UTF-8&amp;ctx_tim=2013-09-10T14%3A15%3A34IST&amp;url_ver=Z39.88-2004&amp;url_ctx_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:ctx&amp;rft_id=info:sid/primo.exlibrisgroup.com:primo3-Article-scielo_br&amp;rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:journal&amp;rft.genre=article&amp;rft.atitle=Diferen%C3%A7as%20%C3%A9tnico-raciais%20e%20forma%C3%A7%C3%A3o%20do%20professor&amp;rft.jtitle=Cadernos%20de%20Pesquisa&amp;rft.btitle=&amp;rft.aulast=Pinto&amp;rft.auinit=&amp;rft.aunit1=&amp;rft.aunitm=&amp;rft.ausuffix=&amp;rft.au=Pinto%20C%20Regin">http://link.periodicos.capes.gov.br/ez87.periodicos.capes.gov.br/sfxlcl41?ctx_ver=Z39.88-2004&amp;ctx_enc=info:ofi/enc:UTF-8&amp;ctx_tim=2013-09-10T14%3A15%3A34IST&amp;url_ver=Z39.88-2004&amp;url_ctx_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:ctx&amp;rft_id=info:sid/primo.exlibrisgroup.com:primo3-Article-scielo_br&amp;rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:journal&amp;rft.genre=article&amp;rft.atitle=Diferen%C3%A7as%20%C3%A9tnico-raciais%20e%20forma%C3%A7%C3%A3o%20do%20professor&amp;rft.jtitle=Cadernos%20de%20Pesquisa&amp;rft.btitle=&amp;rft.aulast=Pinto&amp;rft.auinit=&amp;rft.aunit1=&amp;rft.aunitm=&amp;rft.ausuffix=&amp;rft.au=Pinto%20C%20Regin</a></p>	<p>Pesquisa sobre a formação que o Curso de Habilitação para o Magistério em nível de segundo grau vem proporcionando ao futuro professor para interagir com um alunado que se diferencia do ponto de vista étnico-racial. Sim, tem partes sobre um questionário e entrevista com professores que davam aulas no magistério, algumas partes podem ser consideradas para a pesquisa.</p>

	<a href="http://www.scielo.br/ES0100-15741999000300009%3Cscielo_br%3ES0100-15741999000300009%3Cscielo_br%3E&amp;ft_id=info:oai/&amp;svc.fulltext=yes&amp;gathStatIcon=true">a%20Pahim&amp;rft.aucorp=&amp;rft.date=199911&amp;rft.volume=&amp;rft.issue=&amp;rft.part=&amp;rft.quarter=&amp;rft.ssn=&amp;rft.spage=199&amp;rft.epage=231&amp;rft.pages=&amp;rft.artnum=&amp;rft.issn=0100-1574&amp;rft.eissn=&amp;rft.isbn=&amp;rft.sici=&amp;rft.coden=&amp;rft_id=info:doi/&amp;rft.object_id=&amp;svc_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:sch_svc&amp;rft.eisbn=&amp;rft_dat=%3Cscielo_br%3ES0100-15741999000300009%3Cscielo_br%3E&amp;ft_id=info:oai/&amp;svc.fulltext=yes&amp;gathStatIcon=true</a> 10/09/13	
<b>39- A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás</b>	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0101-73302013000200013&amp;lng=en&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0101-73302013000200013&amp;lng=en&amp;nrm=iso</a> 10/09/13	Desde os anos de 1980, a profissionalização domina o discurso reformista internacional sobre a educação. Este texto analisa os resultados do movimento de profissionalização nos últimos trinta anos. Não será considerado para a pesquisa.
<b>40- Formação de professores e o 1º ciclo do ensino básico: deveríamos ou não ter saudades das Escolas do Magistério Primário?</b>	<a href="http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/15681/2/34101.pdf">http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/15681/2/34101.pdf</a> 10/09/13	Não será considerado para a pesquisa.
<b>41- O movimento dos professores no discurso jornalístico: quando o mostrar oculta.</b>	<a href="http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0301p.PDF">http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0301p.PDF</a> 11/09/13	Problematiza-se os conflitos entre os discursos dos educadores, intermediados pelo Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso — SINTEP, e os discursos da imprensa mato-grossense; o motivo pelo qual nem sempre o que se publica corresponde àquilo que se fala; aborda sobre a imprensa, não será considerado para a pesquisa.
<b>42- Mulheres no ensino superior no Brasil</b>	<a href="http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0301t.PDF">http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0301t.PDF</a> 11/09/13	Sobre o acesso de estudantes ao ensino superior, considerando o gênero e a condição racial. Não será considerado para a pesquisa, aborda o ensino superior.
<b>43- Mestre: profissão</b>	<a href="http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0301t.PDF">http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0301t.PDF</a>	Constituição de espaços

<b>professor(a)-processo de profissionalização docente na província mineira no período imperial</b>	<a href="http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0224t.PDF">oes/23/textos/0224t.PDF</a> 11/09/13	educativos, voltados não apenas para a criação de salas de aula, mas também para a formação de professores, através da institucionalização das primeiras escolas normais, a cargo dos poderes provinciais. Não será considerado para a pesquisa.
<b>44- Profissionalização do magistério feminino: uma história de emancipação e preconceitos</b>	<a href="http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0217t.PDF">http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0217t.PDF</a> 11/09/13	Apresenta-se os resultados de algumas leituras, pesquisa em fontes documentais e reflexões acerca do processo histórico que engendrou a feminização do magistério público no Brasil, tendo como cenário principal a sociedade catarinense. Da Segunda metade do século XIX e início do século XX. Não será considerado para a pesquisa.
<b>45- Raízes da didática das décadas de 70 a 90 no Brasil: práticas socioculturais e a teoria pedagógica comeniana</b>	<a href="http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0415t.PDF">http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0415t.PDF</a> 11/09/13	Não será considerado para a pesquisa.
<b>46- Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos Cursos de Licenciatura</b>	<a href="http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0425t.PDF">http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0425t.PDF</a> 11/09/13	O estudo das experiências significativas de ensino-aprendizagem vivenciadas nos Cursos de Licenciatura, identificadas pelos estudantes, foi o objetivo principal desta investigação. Ganhou especial importância a partir do pressuposto de que o modo de produção dos significados e conhecimentos tem uma interferência real na formação dos futuros professores. Não será considerado para a pesquisa.
<b>47- (Re)conhecendo a avaliação da aprendizagem nos cursos de formação de professores</b>	<a href="http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0422t.PDF">http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0422t.PDF</a> 11/09/13	Não será considerado para a pesquisa.
<b>48- Os educadores em ciências e suas percepções da história do ensino médio e fundamental de ciências físicas e biológicas, a partir das teses e dissertações (1981 a 1995).</b>	<a href="http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0419t.PDF">http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0419t.PDF</a> 11/09/13	Espero contribuir trazendo a análise de algumas percepções que os educadores em ciências físicas e biológicas, em suas teses e dissertações, expressam quanto à história do ensino de suas respectivas disciplinas. Não será considerado para a pesquisa.
<b>49- Prática docente no ensino</b>	<a href="http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0419t.PDF">http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0419t.PDF</a>	A pesquisa, recém concluída,

<b>superior e história oral temática</b>	<a href="http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0403p.PDF">oes/23/textos/0403p.PDF</a> 11/09/13	insere-se na metodologia de história oral temática, campo introduzido no Brasil na década de 70 e que nos anos 90 experimentou uma expansão significativa. Não será considerado para a pesquisa.
<b>50- Desafios atuais da educação infantil e da qualificação de seus profissionais: onde o discurso e a prática se encontram?</b>	<a href="http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0707t.PDF">http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0707t.PDF</a> 11/09/13	Não será considerado para a pesquisa.
<b>51- Avaliação da aprendizagem no ensino superior. Um projeto integrado de investigação através da metodologia da problematização</b>	<a href="http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0405p.PDF">http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0405p.PDF</a> 11/09/13	No Ensino Superior, similarmente ao que acontece em graus anteriores de ensino, as notas e conceitos são decisivos para a continuidade dos estudos, determinando para o sujeito o status de “sucesso” ou de “fracasso” acadêmico, de permanência ou de exclusão do processo escolar, independentemente da adequação ou não dos procedimentos que lhe deram origem. Não será considerado para a pesquisa.
<b>52- Docência e trabalho: reflexões sobre o papel da prática de ensino</b>	<a href="http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0903p.PDF">http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0903p.PDF</a> 11/09/13	Nesta perspectiva, torna-se essencial compreender o trabalho como uma dimensão fundamental na vida humana, capaz de transformar qualitativamente o meio tanto em seus aspectos objetivos como subjetivos. Não será considerado para a pesquisa.
<b>53- Presenças da teoria literária no ensino médio: o percurso de um manual escolar</b>	<a href="http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1004t.PDF">http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1004t.PDF</a> 11/09/13	Pesquisamos o que ocorreu em manuais de Português do Ensino Médio a partir da década de 70, época em que se expandia esse nível de ensino no Brasil, demandando novos manuais didáticos, enquanto aumentava o clamor popular por mais vagas nas universidades. Não será considerado para a pesquisa.
<b>54- Leitura e escrita nas vozes de futuros professores</b>	<a href="http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1008t.PDF">http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1008t.PDF</a> 11/09/13	Este estudo integra uma pesquisa institucional que teve como objetivo analisar as práticas de leitura e escrita em escolas de formação de professores.

		Privilegiamos como material de estudo para o presente trabalho as entrevistas realizadas na Escola Carmim, com o intuito de desvelar o envolvimento dos alunos, futuros professores, com a leitura e a escrita. Talvez algumas partes possam ser consideradas para a pesquisa.
<b>55- Formação de professoras - percebendo o entrelaçar de fios na construção da identidade docente</b>	<a href="http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0816p.PDF">http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0816p.PDF</a> 11/09/13	Este texto busca trazer parte das pesquisas por nós realizadas em História Oral, evidenciando o potencial das Histórias de Vida de professoras como locus privilegiado de compreensão dos aspectos pessoal e profissional daquelas que atuam cotidianamente no Ensino Fundamental das Escolas Públicas do Estado do Rio de Janeiro. Não será considerado para a pesquisa.
<b>56- Um estudo sobre o processo de reflexão na formação inicial de professores no ensino médio</b>	<a href="http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0814p.PDF">http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0814p.PDF</a> 11/09/13	O objetivo é contribuir para uma análise sobre o processo de reflexão na formação de professores. Não será considerado para a pesquisa.
<b>57- Formação de professores de história em minas gerais: as experiências da PUC-MG, UFMG E UFU</b>	<a href="http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0805p.PDF">http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0805p.PDF</a> 11/09/13	Ao longo da nossa própria história de formação profissional, interrogamos sobre o compromisso dos cursos Licenciatura com a formação de professores de História e as relações existentes entre a formação inicial e a construção das práticas pedagógicas. Focaliza a formação de professores de história, não será considerado para a pesquisa.
<b>58- Professores de licenciaturas: concepções sobre aprender</b>	<a href="http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0836t.PDF">http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0836t.PDF</a> 11/09/13	A resposta à interrogação da validade prática dos cursos oferecidos pela Universidade nas licenciaturas, habilitando para o magistério, fortalece o elo ensino-pesquisa-extensão, no sentido de promover ações pedagógicas que não percam de vista a formação do profissional docente. Focaliza os professores universitários, da questão do

		ensino e extensão, não será considerado para a pesquisa.
<b>59- Processos de formação de um professor</b>	<a href="http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0811t.PDF">http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0811t.PDF</a> 11/09/13	Neste trabalho, os processos de formação são entendidos como todos os fatores colaborativos - positivos e/ou negativos - da vida do investigado (MOITA, 1995) e os perfis profissionais que foram assimilados ou rejeitados, retratando o instituído nos grupos sociais. Não será considerado para a pesquisa.
<b>60- Professores retirantes: um estudo sobre a evasão docente no magistério público do estado de São Paulo (1990-1995)</b>	<a href="http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0806t.PDF">http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0806t.PDF</a> 11/09/13	O estudo aqui relatado, acerca da evasão de professores da rede estadual de ensino de São Paulo, se constitui em uma tentativa de delimitar e caracterizar esse fenômeno que vem se acentuando nos últimos anos e, também, de compreender sob um ângulo específico as relações entre as variáveis que o determinam. Não será considerado para a pesquisa.
<b>61- Lugares da leitura e da escrita numa escola de formação</b>	<a href="http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1009t.PDF">http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1009t.PDF</a> 11/09/13	Este estudo teve por objetivo conhecer as relações e práticas de leitura e escrita de futuros professores no cotidiano de uma escola de formação e as influências de tais práticas em sua formação. Não será considerado para a pesquisa.
<b>62- Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003)</b>	<a href="http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a13v32n2.pdf">http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a13v32n2.pdf</a> 24/09/13	Revisão de trabalhos da área de Educação que fizeram uso das histórias de vida e dos estudos autobiográficos como metodologia de investigação científica no Brasil. Dois recortes foram efetuados, um temporal e outro temático, para focalizar o período compreendido entre 1985 e 2003 e privilegiar dois temas: formação de professores e profissão docente. Não será considerado para a pesquisa.
<b>63- Formação de professores e profissão docente</b>	<a href="http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_No_voa.pdf">http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_No_voa.pdf</a> 01/10/13	Não será considerado para a pesquisa.

<b>64- Formação de professoras e Escolas Normais paulistas: um estudo da disciplina Biologia Educacional</b>	<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?tlng=en&amp;nrm=iso&amp;script=sci_arttext&amp;pid=S1517-97022005000200004&amp;lng=en">http://www.scielo.br/scielo.php?tlng=en&amp;nrm=iso&amp;script=sci_arttext&amp;pid=S1517-97022005000200004&amp;lng=en</a> 01/10/13	Este trabalho apresenta resultados de pesquisa sobre a história da disciplina Biologia Educacional (1933 a 1970), no âmbito da Escola Normal paulista. Aborda sobre a implementação da disciplina Biologia Educacional, é do ano de 2005 e não será considerado para a pesquisa.
<b>65- O ensino profissional obrigatório de 2º grau nas décadas de 70 e 80 e as aulas dos professores de história.</b>	<a href="http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/26/art06_26.pdf">http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/26/art06_26.pdf</a> 01/10/13	Este estudo pretendeu identificar as aulas dos professores de algumas escolas estaduais paulistas na disciplina História. As aulas tiveram sua carga horária semanal reduzida e, assim, conseqüentemente, seus conteúdos suprimidos. Essas aulas compuseram a grade curricular dos cursos profissionais obrigatórios de ensino do 2º grau, instituídos na década de 1970. Não será considerado para a pesquisa, pois é do ano de 2007.
<b>Anped 23ª reunião 2000</b>		
<b>66- É preciso educar o povo! A influência da ação missionária protestante na educação escolar brasileira (Século XIX)</b>	<a href="http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0214t.PDF">http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0214t.PDF</a> 22/10/13	Não será considerado para a pesquisa.
<b>67- A leitura no curso primário e o movimento Escolanovista em Minas Gerais</b>	<a href="http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0204p.PDF">http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0204p.PDF</a> 22/10/13	Não será considerado para a pesquisa.
<b>68- Discutindo “a escola paulista”</b>	<a href="http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0213p.PDF">http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0213p.PDF</a> 22/10/13	Não será considerado para a pesquisa.
<b>69- Desenvolvimento Profissional Docente: uma atribuição que também é do sindicato</b>	<a href="http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0412t.PDF">http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0412t.PDF</a> 22/10/13	Não será considerado para a pesquisa.
<b>70- Dimensões da avaliação no Ensino Superior: um estudo com Licenciaturas</b>	<a href="http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0404p.PDF">http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0404p.PDF</a> 22/10/13	Não será considerado para a pesquisa.
<b>71- Conhecimento e saber do professor de física: uma interpretação psicanalítica</b>	<a href="http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0416t.PDF">http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0416t.PDF</a> 22/10/13	Sim pode ser considerado para a pesquisa.

**APÊNDICE B – LIVROS ENCONTRADOS SOBRE O TEMA PROPOSTO NO  
TRABALHO**

Livro	Autor
UNESP	
1- Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação.	Bernadete Angelina Gatti
2- Professores: formação e profissão.	Luis Carlos Menezes
3- Educação brasileira: o ensino de primeiro e segundo graus, antes, agora e depois?	Valnir Chagas
4- O professor e o combate à alienação imposta.	Ezequiel Theodoro da Silva
5- Sou professor, sim senhor! Representações do trabalho docente	Aparecida Neri de Souza.
6- Conhecimento educacional e formação do professor: questões atuais	Siomara Borba Leite / Antonio Flavio Barbosa Moreira
7- Os Caminhos da formação do professor de 1o. grau :análise e reflexão sobre planos de ensino da habilitação específica ao magistério de escolas da DRECAP-3	Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo
8- Caminhos da profissionalização do magistério	Ilma Passos Alencastro Veiga
9- Magistério primário e cotidiano escolar	Maria Madalena Silva de Assunção
10- Magistério de 1. grau: da competência técnica ao compromisso político	Guiomar Namó de Mello
11- Prática na formação e no aperfeiçoamento do magistério de 1.grau	Lucia Marques Pinheiro / Maria do Carmo Marques Pinheiro
12- O professor e o combate a alienação imposta	Ezequiel Theodoro da Silva
13- Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física	João Batista Freire
14- O Trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios	Helena Costa Lopes de Freitas
15- Didática: ruptura, compromisso e pesquisa	Aida Maria Monteiro da Silva / Maria Rita Neto Sales Oliveira
16- Informática educativa: dos planos e discursos a sala de aula	Ramon Oliveira
17- Currículo : políticas e práticas	Antonio Flavio Barbosa Moreira
18- O Professor em construção	Maria da Gloria Berardo Pimentel
19- Desmistificando a profissionalização do magistério	Ilma Passos Alencastro Veiga / Maria Isabel da Cunha / Álvaro Moreira Hypolito
20- Estágios: licenciaturas, pedagogia, magistério do 1. e 2. graus, cursos normais	Moyses Brejon

21- Prática na formação e no aperfeiçoamento do magistério de primeiro grau	Lucia Marques Pinheiro
22- Ensino de ciências e formação de professores: na escola normal e no curso de magistério	Jose A. C. M. Sobrinho
23- O Ensino de língua portuguesa no primeiro grau	Lilian Lopes Martin da Silva
24- Revendo o ensino de segundo grau: propondo a formação de professores	Carlos Luiz Gonçalves
25- O professor de 1º grau: trabalho e formação	José Cerchi Fusari
26- Ensino médio: desafios e reflexões	Maria Laura P. Barbosa Franco
27- Trabalho docente, classe social e relações de gênero	Álvaro Moreira Hypolito
28- Professor de 1º grau: identidade em jogo	Ezequiel Theodoro da Silva
29- Contribuição do estudo de caso etnográfico para a reconstrução da didática	Marli Elisa Dalmazo Afonso de Andre
UNICAMP	
30- A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura	Sonia Teresinha de Sousa Penin
31- A transmissão do conhecimento e o ensino noturno	Maria Bernadete Santa Cecilia Caporalini
32- As leituras da aluna de magistério: obrigação, vontade, possibilidade e escolha	Ana Alcídia de Araújo Moraes
33- Biologia aplicada à educação: projetos e temas de educação da saúde: para o ensino de 2º grau (Magistério), Escolas Normais e Institutos de Educação, e para o 3º grau (Licenciatura em Pedagogia e em Ciências)	Lidia Rosenberg Aratanga
34- Crise do professorado: uma análise crítica	Fernando Villa Gil
35- Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática	Luiz Carlos de Freitas
36- Magistério: formação e trabalho pedagógico	Ilma Passos A. Veiga / Maria Isabel da Cunha
37- Fica sem resposta o que os livros dizem...: a mediação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica	Cleiza Quadros Afonso
38- Formação e prática do educador e do orientador: confrontos e questionamentos	Vera Maria Nigro de Souza Placco
40- Língua portuguesa e literatura brasileira	Antenor Antonio Gonçalves Filho
41- Manual de estágio para alunos de magistério: livro do professor	Graziella Bernardi Zoboli

42- O ensino de matemática: no primeiro grau	Antonio Miguel
43- O professor em construção	Maria da Gloria B. Pimentel
44- Psicologia na educação	Claudia Davis
45- Qual a sua formação, professor?	Ana Cristina Baptistella de Oliveira
46- CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor	Margarida Jardim Cavalcante
Livros encontrados nos trabalhos lidos	
47- O bom professor e sua prática	Maria Isabel da Cunha
48- A Formação da Professora Primária: da denúncia ao anúncio	Isabel A. Lelis
49- Professora primária: mestra ou tia	M. E. Novaes
50- Ascensão e Queda do professor	Eurize C. Pessanha
51- O estágio na formação de professores: Unidade Teoria e Prática?	Selma G. Pimenta
52- Formação do professor: a contribuição dos estágios supervisionais	Dirce C. Riani
53- A proposta dos CEFAMs: uma nova esperança para a formação do professor	Antonio Joaquim Severino
54- A Formação do Professor da 1. A 4. Série: Pedagogo ou Normalista?	Leonor M. Tanuri
55- A prática pedagógica do professor de Didática	Ilma Passos Alencastro Veiga
56- O ciclo de vida profissional dos professores	Michaël Huberman
57- A função e formação do professor/a no ensino para compreensão diferentes perspectivas	A.Pérez Gómez
58- É possível reinventar os professores? A escrita de “memórias” em um curso especial de formação de professores	Belmira Bueno
59- Os professores e as histórias da sua vida	António Nóvoa
60- Vidas de professores	António Nóvoa
61- Formação de professores: participação na aprendizagem (um relatório de experiências)	B. KAYE
62- A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9.394/96: possibilidades e perplexidades	Iria Brzezinski
63- Os homens e o magistério: as vozes masculinas nas narrativas de formação.	Denise Catani / Belmira Bueno / Cynthia Sousa
64- Velhos mestres das novas escolas: um estudo das memórias de professores da Primeira República em São Paulo	Zeila de Brito Demartini

65- Experiências de docência e formação	Diana Vidal
66- Uma vida no magistério	Botyra Camorim
67- Características de professores(as) de 1º grau: perfil e expectativas.	Bernadete Angelina Gatti / Yara Esposito / Rose Neubauer da Silva
68- A polissemia do magistério; entre mitos e histórias	Isabel A. Lelis
69- Modos de trabalhar de professoras: expressão de estilos de vida?	Isabel A. Lelis
70- Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial	Thomas Popkewitz

Fontes: Bibliotecas da UNESP, UNICAMP e USP

**APÊNDICE C – TRABALHOS DE MESTRADOS E DOUTORADOS PESQUISADOS  
E CONSULTADOS**

Trabalhos Acadêmicos			
UNESP	Autor	Ano	Descrição
A disciplina didática no curso de formação de professor: um estudo no CEFAM	Andreza Cristina Pegoraro	Monografia (Trabalho Conclusão de Curso), Rio Claro, 2001	
Experiências e vivências no CEFAM: algumas contribuições para a formação de educadores	Renata Camacho Bezerra	Tese (Doutorado), Rio Claro, 2000	
O perfil do professor da habilitação específica para o magistério: um estudo exploratório	Denise Cesar Hartung	Monografia, Rio Claro, 1996	Interesse em conhecer melhor o profissional que atua na formação de futuras professoras primárias, professor da Habilitação Específica para o Magistério do município de Rio Claro. Utilizou questionários como coleta de dados e mostrou os resultados em forma de tabelas
Educação física infantil nos cursos de habilitação específica de 2. grau para o magistério em São Paulo	Ana Cristina Arantes	Tese, 1990	
A estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau na habilitação específica de 2º grau para o magistério: fundamentos legais e desenvolvimento prático	Dulce Riscalá Christofolletti	Monografia, Rio Claro, 1995	Buscar explicações para o visível desinteresse que os alunos demonstram com relação à disciplina Estrutura e Funcionamento do 1º Grau. Achou relevante estar pesquisando professores e alunos.

Formação do magistério de primeiro grau um esforço de renovação	Arleta Nobrega Zelante	Tese, USP-SP, 1995	Resultado da pesquisa realizada numa escola publica - o CEFAM de Marília - com o intuito de aproximar da sua realidade para melhor compreender a formação do professor em nível de segundo grau. A terceira parte do trabalho descreve e analisa a realidade da instituição, levantada no seu cotidiano e através dos depoimentos pessoais do supervisor, do diretor, dos coordenadores e dos docentes -, dando mais ênfase a prática pedagógica. Na quarta parte, procura-se mostrar o difícil processo de implantação do CEFAM de Marília, localizando-o numa realidade mais ampla.
A prática de ensino e o estágio supervisionado na formação de professores do 1º Grau	Karin Cristina Oehlmeier	Monografia, Rio Claro, 1998	Começou a refletir e a questionar o motivo dos estágios serem vistos como o “pólo prático” do curso. analisando-as segundo a Legislação e a situação concreta em que estes vêm sendo desenvolvidos. Realizou uma pesquisa bibliográfica e documental (legislação e obras), fez um estudo de caso.
Um estudo da proposta do CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento no Magistério	Lydia de Souza França	Monografia, Rio claro, 1996	Na primeira parte faz um contextualização do ensino normal, através da legislação e habilitação específica de 2º grau para o magistério. Tem apenas três trechos com falando sobre o professor.
A formação de professores no Estado de São Paulo. A visão do aluno da Habilitação Específica do Magistério – H.E.M. – sobre o Estágio	Maria da Conceição de Arruda Villaça	Dissertação (Mestrado), Marília, 1997	A autora faz uma síntese da história da formação de professores no estado de São Paulo, baseando-se em sua experiência, vivida na escola pública, primeiramente como aluna e depois como professora de 1º e 2º graus, como diretora e supervisora de ensino. Encaminha sua pesquisa para o estágio, tentando ouvir o que os alunos da H.E.M. têm a dizer sobre ele.

Habilitação Magistério em Mato Grosso: o caso do CEFAM de Rondonópolis	Simone Albuquerque da Rocha	Dissertação, Marília, 1995	Vai fazer um relato da história do curso normal no Brasil e depois no Estado de Mato Grosso, onde será destacado os planos e projetos na área da formação do educador. historiando o crescimento coletivo de um grupo de estudos de professores do 2º grau desta escola
Aprender, ensinar – a construção do saber-fazer história na habilitação específica para o magistério	Vilma Fernandes Neves	Tese, Marília, 1997	Objeto de investigação é o processo ensino-aprendizagem de História na Habilitação Específica para o Magistério. Assistiu aulas e aplicou questionário.
A formação do alfabetizador no CEFAM de Três Lagoas / MS: entre a tarefa de ensinar a aplicar o novo e a mudança nas relações de ensino	Claudete Cameschi de Souza	Dissertação, Marília, 1996	Pesquisa de carácter etnográfico (estudo de caso), objetivo compreender o processo de formação do professor alfabetizador no CEFAM, analisando sua história, trabalho docente.
A física na habilitação magistério: a análise da proposta do CECISP para o ensino de óptica: um estudo de caso	Octavio Mattasoglio Neto	Dissertação, USP -SP, 1990	Análise de uma proposta de ensino de física voltada a habilitação para o magistério do 2º grau, analisando a proposta para o ensino de óptica, elaborada pelo CECISP (Centro de ensino de ciências de São Paulo).
Como os alunos vêm a escola? Um estudo do CEFAM	Sandra Elisa Quintiliano Barbosa Coelho	Dissertação, Marília, 1998	Estudo fruto de reflexões cotidianas do CEFAM de Marília (disciplina de didática e prática de ensino), conhecer as representação social dos estudantes do curso. Compreender as concepções e representações vividas e sentidas pelo grupo.
A formação de professores na habilitação específica do magistério da rede pública na região central do Estado de São Paulo no início dos anos 90: focalizando o ensino da biologia	Rubens Cesar Colacino	Dissertação, Marília, 1994	Estudo de caso, objetivou verificar em que condições o ensino de Biologia é ministrado nas Escolas de formação de professores (HEM).

O estágio supervisionado na HEM: uma abordagem histórica	Gelson Yoshio Guibu	Dissertação, Marília, 1996	Analisar o estágio supervisionado na HEM, compreender como se originou e foi se consolidando a Escola Normal, faz uma análise política e econômica e uma parte fala do estágio.
Professores de metodologia do ensino de ciências no magistério: formação e concepções	Ivani Zamberlan Piloto	Dissertação, Marília, 1998	Quer compreender melhor o trabalho do professor de Metodologia do Ensino de Ciências no curso de magistério, desenvolvido no Estado do Paraná.
Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) no Estado de São Paulo: resgatando sua história e analisando sua contribuição	Maria Isbela Gerth Landell de Moura	1991	
O conceito de didática, na visão de professores e alunos do curso de magistério	Maria Cecília Schulz Barbosa	Monografia, Rio claro, 1996	
A importância da disciplina Literatura Infantil no curso de habilitação específica para o magistério	José Firmino Corrêa Júnior	Monografia, Rio claro, 1993	
Habilitação específica de segundo grau para o magistério: um estudo sobre a clientela	Ana Lucia Mometti	Monografia, Rio claro, 1995	
Caracterização dos(as) professores(as) de 4a. série do 1o. grau da cidade de Manaus: um estudo a partir da visão dos docentes sobre sua formação e atuação no ensino de matemática	Valéria Amed das Chagas Costa	Tese, São Carlos, 1996	
O ensino dos números inteiros no 1º grau: realidade e possibilidade	Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi	1990	
Linguagem e matemática no ensino de 1. Grau	Eliane Moreira da Costa	1991	
UNICAMP			
A prática do estagiando do magistério na perspectiva da práxis educativa: do estágio supervisionado do CEFAM de Jales	Maria Eliza Brefere Arnoni	Tese, 2001	Analisou o Estágio Supervisionado.

Análise dos cursos de formação de professores I no Brasil: o trabalho pedagógico no CEFAM de Marília	Maria José Vieira Barros	Dissertação, 1995	Queria saber se tinha alguma diferença entre o CEFAM (proposta boa) e o HEM. Observou as 3 e 4 séries e a disciplina de história na 2 série.
A representação e a prática pedagógica do professor de didática da habilitação específica para o magistério	Laurizete Ferragut Passos	Dissertação, 1990	Entender como o professor de didática da HEM represente seu objeto de conhecimento, sua própria prática pedagógica na sala e saber como suas representações são explicitadas e reproduzidas.
Formação de professores: entretecendo teoria e prática	Marissol Prezotto	1997	Assistiu as aulas de práticas de ensino e estágio supervisionado de 1 grau no período noturno durante o ano de 1996, escolheu uma aluna do terceiro ano de pedagogia. Tem apenas uma pequena parte falando da questão da fala de professores do construtivismo imposto no magistério como teoria salvadora.
Um olhar sobre a (complexidade da) aula : componentes do trabalho pedagógico a partir da análise de uma professora sobre sua própria prática	Adriana Varani	Dissertação, 1998	Vai fazer uma análise de sua atuação no CEFAM, na disciplina conteúdo e metodologia do ensino de estudos sociais. Fala de sua prática, atividades, só um parágrafo sobre os professores da época em que ela estudava.
A formação de professores e nível de 2º grau e à melhoria do ensino da escola pública	Yoshie Ussami Ferrari Leite	Tese, 1994	Buscou saber o que aconteceu e o que está acontecendo com os cursos de formação de professores para as séries iniciais do 1º grau. Informações dos alunos e professores da HEM e CEFAM de Presidente Prudente. Faz um levantamento de dados (caracterização) através da aplicação de um questionário sobre os espaços, professores (idade, efetivo ou não, sexo, se trabalha só na HEM) e dos alunos. Faz um levantamento de dados (caracterização) através da aplicação de um questionário sobre os espaços, professores (idade, efetivo ou não, sexo, se trabalha só na HEM) e dos alunos.

A produção de conhecimento nas escolas de magistério	Ana Cristina Salibe Baptistella	Dissertação, 1993	Observa a organização do trabalho pedagógico representado pela relação professor, metodologia e conteúdo (o processo de ensino). Observou uma escola de magistério do Recife.
Física para o magistério pressupostos e práticas: fragmentos	Rubens Barbosa de Camargo	Dissertação, 1989	Problemas de física sem contextualidade, fala do currículo nas habilitações, sobre uma experiência no HEM.
A prática pedagógica do "Bom professor" influências na sua educação	Maria Isabel da Cunha	Tese, 1988	Desvendar que é o bom professor numa perspectiva metodológica, contexto histórico social, através das manifestações dos alunos de 2 e 3 graus.
O trabalho como princípio articulador da teoria/prática : uma análise da prática de ensino e estágios supervisionados na habilitação magistério do curso de pedagogia da FE/UNICAMP	Helena Costa Lopes de Freitas	Tese, 1993	Analisa o desenvolvimento da disciplina Prática de Ensino e Estágios Supervisionados na Habilitação magistério, do curso de Pedagogia da FE- Unicamp. Analisa o movimento das alunas na Prática de ensino e nos Estágios.
Mapeamento cognitivo: um estudo do conceito de frações em estudantes de magistério e professores do 1º grau (1ª a 4ª séries)	Valéria Scomparim de Lima	Dissertação, 1996	Aplica um questionário nos professores (infantil à 4ª série) e nos alunos do último ano do curso de magistério.
Repensando a didática e prática de ensino e o estágio supervisionado na habilitação específica do magistério	Heide Struziatto Miranda	Dissertação, 1992	Apresenta uma experiência com as disciplinas de Didática e Estágio, se preocupando em resgatar elementos da prática pedagógica do professor de 1ª a 4ª séries do 1º grau.
As representações matemáticas dos alunos do curso de magistério e suas possíveis transformações: uma dimensão axiológica	Cármem Lúcia Brancaglioni Passos	Dissertação, 1995	Investigar as possíveis transformações das representações matemáticas por que passaram os alunos do CEFAM, alunos ingressos e alunos no processo de formação.
Solução de problemas geométricos: dificuldades e perspectivas	Nelson Antonio Pirola	Tese, 2000	Investigar a solução de problemas geométricos tendo como sujeitos 124 estudantes do curso de Habilitação Específica do Magistério (HEM) e de 90 alunos do curso de Licenciatura em Matemática de uma faculdade do interior de São Paulo.

O conhecimento geométrico de alunos do CEFAM sobre figuras espaciais: um estudo das habilidades e dos níveis de conceito	Odalea Aparecida Viana	Dissertação, 2000	Este trabalho avalia o conhecimento geométrico de alunos do curso CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) sobre figuras tridimensionais mais comuns. Foram sujeitos da pesquisa 377 alunos das quatro séries do CEFAM de Mogi das Cruzes-SP, tendo sido aplicado um questionário.
A formação de professores: dilemas e perspectivas um estudo do CEFAM de Campinas – 1998	Vanessa Giardello	Monografia, 1999	Analisar o curso de formação de professores em nível de Ensino Médio, compreendendo a situação do curso, verificar se este curso está possibilitando a qualificação necessária.
USP			
Educação física infantil nos cursos de habilitação específica de 2. grau para o magistério em São Paulo	Ana Cristina Arantes	Dissertação, 1990	
CEFAM Butantã um estudo culturanalítico	Jaime de Souza Alves	Dissertação, 2001	
CEFAM, um projeto controverso uma contribuição para o estudo da recuperação da qualidade docente	Vania Lucia Lopes Bertier	Dissertação, 1997	
Construindo o saber e formando o cidadão (um estudo sobre o ensino de Língua Portuguesa no curso de magistério)	Ana Maria Salomão Prizendt	Tese, 1994	
Estágio da prática pedagógica cotidiana a prática pedagógica pensada - um estudo exploratório	Nilce da Silva Ramirez	Dissertação, 1996	Discute a formação do professor das series iniciais. A prática do estágio foi o fio condutor, estágio como local de encontro entre teoria e prática pedagógica. O estudo baseia-se na prática de estágio de três estudantes de um centro de formação e aperfeiçoamento do magistério (CEFAM) na cidade de São Paulo.
Egressos do CEFAM representações da formação inicial e da prática docente	Valéria Vírginia Lopes	Dissertação, 2000	Objetivou saber dos destinos profissionais dos egressos do Projeto CEFAM e das representações que esses ex-alunos possuem sobre sua formação inicial e as relações desta com as práticas docentes

			daqueles que se tornaram professores.
Trabalho coletivo e formação continuada estudo etnográfico sobre significado da ação docente entre professores de um curso de magistério	Luciana Maria Viviani	Dissertação, 1996	
O discurso silencioso um estudo sobre práticas docentes em um curso de formação de professores	Dulcina Guimarães Rolim	Dissertação, 1999	Objetivou estudar práticas docentes que ermegiram nos espaços físicos e sociais daquela escola, de modo a poder caracterizá-las quanto ao conteúdo e valores que expressam um determinado modo de profissionalização voltada para a formação de professores do ensino fundamental.
Habilitação específica de segundo grau para o magistério: expectativas e necessidades de sua clientela	Stela C. Bertholo Piconez	Dissertação, 1988	
Futuras professoras em busca da alegria e do prazer de aprender e ensinar. Uma contribuição para a caracterização das alunas da habilitação específica magistério	Helena Mello de Carvalho	Dissertação, 1996	O objetivo desse estudo foi analisar as características da cultura primeira das alunas da habilitação magistério. Características da cultura primeira em relação a valores, conhecimento, atitudes e habilidades nos ambitos escolares, relações humanas, relações pessoais e da formação profissional.
Educação uma lição de esperança	Neide Martins Arrias não circula	Dissertação, 1991	
Magistério leigo rural do Piauí concepções e práticas	Jose Ribamar Torres Rodrigues	Dissertação, 1985	
A formação do professor brasileiro e a realidade do magistério na Bahia	Fernando Floriano Rocha	Dissertação, 1979	
Magistério em tela dificuldades na atuação e formação do professor de 1. grau	Mara Santoro Britto não circula	Dissertação, 1994	
Avaliação do curso de pedagogia pelos professores de didática e prática de ensino: opinião de professores de cursos de habilitação específica de segundo grau para o magistério do	Paula Amato Sanches	Dissertação 1987	

município de São Paulo			
O professor que não ensina uma leitura do discurso do profissional do magistério	Guido de Almeida	Dissertação, 1983	
A evolução das concepções dos estudantes secundários sobre visão em situação de ensino	Marcelo Alves Barros	Dissertação, 1996	Objetivou estudar o desenvolvimento das concepções sobre visão entre estudantes do segundo ano de um curso de magistério, buscando revelar as hipóteses que eles formulam, suas dificuldades, raciocínios e habilidades, quando são solicitados a explicar fenômenos luminosos.
Mestres-de-ensino: um estudo etnográfico sobre a dimensão ética do ofício de formar professores	Flávia Medeiros Sarti	Dissertação, 2000	

Fontes: UNESP, UNICAMP e USP

**APÊNDICE D – TRABALHOS CIENTÍFICOS ANALISADOS**

UNESP	AUTOR	ANO
Experiências e vivências no CEFAM: algumas contribuições para a formação de educadores	Renata Camacho Bezerra	Dissertação (Mestrado), 2000
A formação de professores no Estado de São Paulo. A visão do aluno da Habilitação Específica do Magistério – H.E.M. – sobre o Estágio	Maria da Conceição de Arruda Villaça	Dissertação, 1997
Aprender, ensinar – a construção do saber-fazer história na habilitação específica para o magistério	Vilma Fernandes Neves	Tese (Doutorado), 1997
A formação do alfabetizador no CEFAM de Três Lagoas / MS :entre a tarefa de ensinar a aplicar o novo e a mudança nas relações de ensino	Claudete Cameschi de Souza	Dissertação, 1996
A formação de professores na habilitação específica do magistério da rede pública na região central do Estado de São Paulo no início dos anos 90: focalizando o ensino da biologia	Rubens Cesar Colacino	Dissertação, 1994
Professores de metodologia do ensino de ciências no magistério: formação e concepções	Ivani Zamberlan Piloto	Dissertação, 1998
UNICAMP		
A prática do estagiando do magistério na perspectiva da práxis educativa: do estágio supervisionado do CEFAM de Jales	Maria Eliza Brefere Arnoni	Tese, 2001
Análise dos cursos de formação de professores I no Brasil: o trabalho pedagógico no CEFAM de Marília	Maria José Vieira Barros	Dissertação, 1995
A representação e a prática pedagógica do professor de didática da habilitação específica para o magistério	Laurizete Ferragut Passos	Dissertação, 1990
A formação de professores e nível de 2º grau e à melhoria do ensino da escola pública	Yoshie Ussami Ferrari Leite	Tese, 1994
A produção de conhecimento nas escolas de magistério	Ana Cristina Salibe Baptistella	Dissertação, 1993

O trabalho como princípio articulador da teoria/prática: uma análise da prática de ensino e estágios supervisionados na habilitação magistério do curso de pedagogia da FE/UNICAMP	Helena Costa Lopes de Freitas	Tese, 1993
Repensando a didática e prática de ensino e o estágio supervisionado na habilitação específica do magistério	Heide Struziatto Miranda	Dissertação, 1992
USP		
CEFAM Butantã um estudo culturalanalítico	Jaime de Souza Alves	Dissertação, 2001
CEFAM, um projeto controverso uma contribuição para o estudo da recuperação da qualidade docente	Vania Lucia Lopes Bertier	Dissertação, 1997
Construindo o saber e formando o cidadão (um estudo sobre o ensino de Língua Portuguesa no curso de magistério)	Ana Maria Salomão Prizendt	Tese, 1994
Estágio da prática pedagógica cotidiana a prática pedagógica pensada - um estudo exploratório	Nilce da Silva Ramirez	Dissertação, 1996
Trabalho coletivo e formação continuada estudo etnográfico sobre significado da ação docente entre professores de um curso de magistério	Luciana Maria Viviani	Dissertação, 1996
O discurso silencioso um estudo sobre práticas docentes em um curso de formação de professores	Dulcina Guimarães Rolim	Dissertação, 1999
Mestres-de-ensino: um estudo etnográfico sobre a dimensão ética do ofício de formar professores	Flávia Medeiros Sarti	Dissertação, 2000
Formação do magistério de primeiro grau um esforço de renovação	Arleta Nobrega Zelante	Tese, 1995

Fontes: Bibliotecas da UNESP, UNICAMP e USP

**APÊNDICE E – EXEMPLO DE UM TRABALHO ACADÊMICO COM OS  
DISCURSOS SOBRE O PROFESSOR FORMADOR**

Título/Autor	Tese ou dissertação/instituição/ano	Resumo	Objetivos	Metodologia	Discursos/Trechos
Estágio: da prática pedagógica cotidiana à prática pedagógica pensada – um estudo exploratório – / Nilce da Silva Ramírez	Dissertação / USP/ 1996	Tinha como propósito encontrarmos elementos para discutir a formação do professor das séries iniciais, a prática do estágio foi o fio condutor, já que o autor parte do pressuposto de que tal momento, o estágio, é essencial dentro do curso de formação de professores, pois pode vir a tornar-se o	Verificar se um acompanhamento sistemático da prática do professor-estudante ao realizar seus estágios provocaria alterações qualitativas no seu desempenho enquanto estagiário e se, consequentemente, a sua concepção a respeito do estágio em si também se modificaria.	Observação, etnografia, registro de campo, entrevistas, estudo bibliográfico .	"Constatamos, na sala de aula do 3º magistério, que as palavras "construtivista" e "tradicional" eram as principais ferramentas de análise de todo aquele grupo de pessoas. " Ser construtivista" significava ser moderno e bom em oposição a "ser tradicional", ruim e antigo[...]" p. 64.

local de encontro entre teoria e prática pedagógica.

Dessa forma, a pesquisa constituiu-se pelo acompanhamento sistemático da realização da prática do estágio de três estudantes de um Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CE-FAM) na cidade de São Paulo no decorrer do ano letivo de 1994.

				<p>"[...] Começamos a perceber que havia um certo "distanciamento", "deslocamento", ou melhor, "descompasso", entre aulas de Didática e prática do estágio. Neste momento, tivemos a certeza de que as aulas do CEFAM W deveriam ser inseridas no horizonte de nossa observações." p. 79.</p>
				<p>"Desta forma, passamos a fazer observações sistemáticas na sala de aula do 3º magistério, com a finalidade de desvendar qual era, de fato, o ambiente socializador em que estavam inseridas as estagiárias e qual a relação deste processo com o estágio em si." p. 80.</p>
				<p>"Percebemos, como já dissemos, que os termos "construtivista" e "tradicional" eram de extrema importância para todos os sujeitos envolvidos em nosso trabalho [...]" p. 80.</p>
				<p>"Uma outra característica das aulas de Supervisão de Estágio às quais assistimos no CEFAM W, diz respeito à pouca, ou quase nenhuma sistematização de conhecimento em classe. De um modo geral, as alunas começavam a contar o que haviam presenciado no estágio, e a professora ouvia pacientemente e imparcialmente todos estes relatos. Era o relato pelo relato.[...]" p. 80.</p>
				<p>"Podemos dizer, portanto, que a prática de estágio que acompanhamos não pertencia a nenhuma proposta de trabalho sistematizada, organizada. Além disso, tendemos a afirmar que o uso de categorias de análise extremamente generalizantes, construtivista e tradicional, permitiu-nos começar a entender os motivos que geravam tanta tristeza, mal-estar, enfim, tantos bocejos dentro das salas de aula onde as estagiárias passavam boa parte de suas vidas." p. 82.</p>

				<p>"Outro indício da falta de coordenação das atividades pode ser verificado quando o professor Fernandez insiste, em uma de suas aulas de Metodologia de Ciências, para que as alunas organizem roteiro de trabalho quando se dispuserem a levar seus alunos a alguma excursão ou passeio.[...]" p. 84.</p>
				<p>"Em suma, tendemos a concluir que o universo de saber, dentro do qual estas alunas do curso de magistério estavam sendo socializadas era caracterizado pela dispersão, característica típica da vida cotidiana." p. 84.</p>
				<p>"Alternação é um outro conceito proveniente da Sociologia do Conhecimento. Diz respeito a grandes "choques" que podem ocorrer na vida diária de um indivíduo em sociedade e que provocariam desintegração maciça da realidade social interiorizada na primeira infância. Nesse sentido, haveria a possibilidade da realidade subjetiva da pessoa em questão ser modificada." p. 84.</p>
				<p>"A partir destes acontecimentos, pudemos notar o tanto que a nossa intervenção começava a abalar institucionalmente representado pela professora Daniela. Nós começamos a nos constituir como pessoas que incomodavam o seu desempenho no papel de professora, já que o seu saber, e logo, a formação profissional das alunas das quais era responsável, estavam sofrendo sério questionamento." p. 93.</p>
				<p>"Como conseqüência da nossa presença em campo, especificamente na sala de aula da professora Daniela, entendemos que a referida professora passou a atuar nos bastidores do CEFAM W e que o grupo de professoras de Didática também evitou nossa presença. Isto porque, no momento em que percebiam a possibilidade de refletirem sobre suas práticas pedagógicas a partir da nossa intervenção, passavam a protelar tal confronto, resistindo à possibilidade de provável alternância." p. 94.</p>

				<p>"Assim, durante e a partir do mês de agosto, Daniela, que era assídua ao trabalho, começa a faltar, muitas vezes, não comunicando à classe, outras vezes alegando algum motivo. Daniela faltava, segundo as alunas, porque tinha ido a um congresso, porque estava com "negatividade" etc." p. 95.</p>
				<p>"Ressaltamos que esta mudança de atitude por parte de Daniela coincidiu com o início dos estudos que nós começamos a fazer sobre "construtivismo" com as estagiárias e o conseqüente questionamento que estas passaram a fazer em sala de aula." p. 95.</p>
				<p>"Apesar da resistência clara e evidente apresentada por estas professoras, sobretudo por Daniela que sentiu seu espaço da sala de aula invadido por nós, pesquisadoras, encontramos escrito na lousa da sala dos professores o seguinte texto a respeito das prioridades/95, elaborado pelo conselho final de professores:[...] p. 96.</p>
				<p>"Utilizando o mesmo referencial teórico, o fato das estagiárias não poderem ficar na sala dos professores das duas escolas em que realizamos nossa pesquisa, deve-se à precaução tomada pelos atores do cotidiano escolar (professores, coordenadores, diretores...) de manter afastadas às estagiárias dos "segredos" da profissão professor." p. 97.</p>
				<p>"Por este mesmo motivo, acreditamos que as estagiárias, sobretudo Inês e Heloísa, eram tão "ignoradas" na sala de aula onde estagiavam. Com intensidade ou não, o estagiário é visto não como um aprendiz, mas como alguém que julga e "mal" a prática docente." p. 97.</p>

				<p>"[...] No âmbito da escola que pesquisamos, há uma tendência na atual formação do professor que relega a segundo plano o estudo dos "clássicos" pedagógicos nos cursos de Habilitação Magistério. Mais do que isso, pasteuriza as idéias dos principais pensadores da área educacional. Tal situação acaba por propiciar ao aluno-professor um tipo de socialização secundária fundamentada numa amálgama de idéias, posicionamentos, afirmações, que não chegam a ultrapassar os limites do mundo cotidiano." p. 105.</p>
				<p>"A relação que o professor estabelece com o conhecimento é fundamental na definição do conteúdo programático que utilizará em suas aulas, bem como na seleção de livros, textos... E sobretudo, no tipo de relação com o conhecimento que estará apresentando para seus alunos. Em nossa pesquisa, encontramos depoimentos que nos revelam importantes aspectos da questão. [...]" p. 106.</p>
				<p>"Como podemos observar, este limite arbitrário de linhas escritas imposto pelo professor de Física, ou a questão da nota zero, quando não se faz o que a professora pede, indicam a relação equivocada do próprio professor com o saber. Isto porque, a aquisição do conhecimento, o prazer que poderia ser provocado na apreensão de novas idéias, o caminho intelectual percorrido pelo aluno, entre outros aspectos, ficam negligenciados." p. 106.</p>
				<p>"Devemos lembrar ainda de outro grande mestre da Pedagogia, cujos principais aspectos da sua prática pedagógica encontram-se presentes na vida de nossos sujeitos. Trata-se de Celestine Freinet." p. 111.</p>

				<p>"Na nossa pesquisa de campo encontramos um professor que se preocupava muito com este tipo de atividade extra-classe. Trata-se do professor Fernandez, de Metodologia de Ciências. Ele pedia a sua alunas que elaborassem, para seus alunos, aulas-passeio. Além disso, costumava promover diversas "saídas" com os alunos do Magistério. [...]" p. 111.</p>
				<p>"Este depoimento revela-nos que o professor Fernandez, apesar de preocupado com o tipo de conhecimento veiculado no CEFAM, mostra-se um tanto confuso pois: não consegue definir para si e para suas alunas quais os "atores" da nossa realidade educacional nacional, responsáveis pela decadência do ensino. Fernandez atribuí a culpa ao coordenador do CEFAM W e apresenta a simples leitura de um livro, o de "Severino"<sup>73</sup>, como solução para o problema. Outra evidência desta falta de entendimento, confusão interior... revela-se quando Fernandez, apesar de insistir para que as alunas preparassem aulas-passeio para seus futuros alunos elaborando um roteiro, a priori, que direcionaria a atividade, não elaborou, pelo menos, durante os momentos em que estivemos em campo, roteiro algum para realizar este mesmo tipo de atividade com o 3º magistério." p. 112.</p>
				<p>"A possível origem deste entendimento das estagiárias que acompanhamos pode eventualmente ser encontrada em suas aulas do CEFAM W. O fragmento de uma aula de Didática que apresentamos a seguir contribui para reforçar nossa hipótese e indicar como eram teoricamente evasivas as explicações dos professores a respeito do tema: [...]" p. 113.</p>

				<p>"Estes dados revelam-nos que o conteúdo veiculado durante algumas aulas do CEFAM W insistem em uma prática pedagógica de alfabetização desvinculada do uso da cartilha, da sistematização e do uso de conceitos tais como: sílaba, letra, palavra. Mais do que isso, ousamos dizer que o "construtivismo" é visto envolvido por uma aura de magia, de panacéia. Dito de outro modo, entende-se que ser construtivista implica em que todo ensino resultará necessariamente em aprendizagem." p. 114.</p>
				<p>"Concluimos, então, que os envolvidos em nossa pesquisa, faziam destes fragmentos escola-novistas em espécies de "objetivo futuro" denominado "prática pedagógica construtivista" que deveria ser alcançado por eles em sua atuação como professores. Conseqüentemente, os nossos sujeitos não estavam obtendo em sua formação os subsídios psicológicos apresentados pela Psicologia atual. Em oposição a este "ideal a ser alcançado", repudiavam a "prática tradicional", que para eles consistiria em: uso da cartilha, ensino centrado no professor, momentos de dificuldade ou de grande esforço vivido pelos alunos para que aprendessem algum conteúdo mais "pesado" causador, portanto, de desprazer." p. 115.</p>
				<p>"Talvez, a professora Ana, de Metodologia de Língua Portuguesa, fosse a única capaz de começar a elaborar junto com seus alunos um tipo de conhecimento mais estruturado, menos pasteurizado, diferente deste que temos abordado até então. Dizemos "talvez", porque acompanhamos apenas duas aulas desta professora, momentos em que evidenciamos a indicação de leitura de livros de qualidade, porém num clima de animosidade acirrada, tal como explicita esta passagem de nossas anotações de campo." p. 116.</p>

				<p>"Desta forma, entendemos ser necessário oferecer aos alunos do curso de Habilitação Magistério oportunidades escolares para que estes venham a ter conhecimento, de fato, dos grandes nomes da Pedagogia. [...]" p. 119.</p>
				<p>"Para os nossos professores (em prática, em formação, em formação na prática), os grandes pedagogistas podem tornar-se seus interlocutores independentemente de pertencerem ou não a este ou aquele movimento educacional. Dito em outras palavras, a gênese das ressonâncias históricas "escola-novista" ou 'tradicional' pertencentes à prática do professor podem se constituir em saber do docente dos nossos dias, até mesmo para que este tenha uma prática mais satisfatória, menos rotulada, sendo conseqüentemente menos vulnerável aos modismos educacionais e às dificuldades encontradas em sala de aula." p. 124.</p>
				<p>"Apresentamos a proposta de que o estágio pode vir a se constituir em momento de prazer, desde que o professor-estudante tenha acesso a instrumentos críticos de análise provenientes das ciências pedagógicas para realizá-lo e não às deturpações e às adaptações vulgarizadas dos mesmos." p. 125.</p>

"Desta forma, o estágio foi (e porque não poderá vir a ser novamente) momento ideal para que futuros professores se deparassem com erros e acertos da prática pedagógica de outros professores. Apesar disso, as práticas de estágio que acompanhamos não foram momentos em que o professor-estudante pudesse intervir na realidade daquela sala de aula, errando e acertando, em conjunto com o professor titular da classe, sentindo o seu próprio progresso enquanto futuro professor, observando o progresso da sala de aula e do professor com quem atua, inspirado pelos ideais daqueles que deparando-se com dificuldades educacionais procuraram minimizá-las." p. 126.

"Sugerimos que esta tarefa não fique apenas como função do professor de Didática, pois ele sozinho não consegue acompanhar número tão grande de estagiários. O professor de Didática poderia coordenar a supervisão de estágio que seria realizada por todos os professores da série. Assim, momentos de atividade coletiva dos professores poderiam ter como pauta o efetivo acompanhamento da realização do estágio, fazendo deste, eixo-articulador entre as disciplinas e momentos privilegiados, já que para ser analisado exige as mais diferentes categorias teóricas pertinentes ao "saber", "saber fazer" e ao "valer" pedagógico." p. 127.

"Destacamos que, nos limites do nosso trabalho, o estágio, momento por excelência da prática ou contato com a mesma, além de ter sido instância na qual o domínio teórico se fez necessário, também acabou por motivar a busca por mais elementos teóricos, já que a realidade, por demais complexa, exigiu cada vez mais o conhecimento das contribuições passadas de estudiosos da área educacional." p. 127.

				<p>"Em suma, o estágio, quando acompanhado, pode tornar-se momento de utilizar o instrumento teórico já adquirido, para analisar aquilo que se está observando em diferentes salas de aula; motivo para que se procure conhecer distintas fontes explicativas da realidade. Finalmente, pode vir a fornecer material para que se indique e discuta as diferentes concepções teóricas até então construídas. Dito de outro modo, o estágio pode deixar de ser prática pedagógica cotidiana e tornar-se momento de prática pedagógica pensada quando o futuro professor dominar alguns dos esquemas teóricos elaborados por grandes mestres da Pedagogia, e através deles, conseguir admirar a riqueza da sala de aula, estimulando-se com a realidade que apresenta-se aos seus olhos." p. 127.</p>
--	--	--	--	--

**APÊNDICE F – EXEMPLO DE UM TRABALHO ACADÊMICO COM OS  
DISCURSOS E CATEGORIAS EMPÍRICAS DO TEMA PRÁTICAS DE ENSINO**

Tema: Práticas de ensino						
Título/Autor	Tese ou dissertação/instituição/ano	Resumo	Objetivos	Metodologia	Discursos/Trechos	Categorias empíricas
CEFAM, um projeto controverso uma contribuição para o estudo da recuperação da qualidade docente/ Vania Lucia Lopes Bertier	Dissertação / USP/ 1997	Buscou estudar dois Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAMs, tentando captar o dinamismo da vida escolar, através de três dimensões: institucional/organizacional	Comparar o trabalho cotidiano das pessoas simples que frequentam e trabalham no CEFAM enquanto escola pública de formação de professores de primeiro grau, a repartição do tempo, do espaço e os papéis que	Estudo de caso, estudo etnográfico, o trabalho de campo foi desenvolvido em 1994, de março a dezembro, com um intervalo de cerca de um mês em julho, referente às férias escolares. Entrevistas.	"O planejamento pedagógico, ponto crítico da escola, pode ser caracterizado como individual; compõe-se dos planos de ensino de cada professor e/ou disciplina, apresentando seleção de conteúdos, a serem desenvolvidos, a serem desenvolvidos em cada um dos componentes curriculares em sala de aula, atividades extra classe e alguns "projetos comuns", como a realização de feiras, festas, campanhas e excursões, sem entretanto estarem previamente relacionadas a objetivos gerais da escola, como um todo." p. 42.	

		<p>instrucional/pedagógica e histórica/filosófica/epistemológica.</p> <p>Ao descrever as práticas escolares, tentou-se também identificar sua formação, transformação e permanência, isto é, de que forma as condições histórico-sociais permitiram que a proposta original se transformasse em uma herança coletiva (individual e comum) Centros,</p> <p>devem desempenhar.</p> <p>Localizar onde e de que forma se manifestam as resistências.</p> <p>Identificar de que forma o projeto CEFAM, em sua concepção teórica e metodológica, tem conseguido modificar os padrões de trabalho vigentes nas escolas de magistério, dadas as condições estruturais e conjunturais em que se</p>	<p>"As atividades de Enriquecimento curricular, de acordo com o Plano, são utilizadas para recuperação contínua, reforço e orientação de estudos, a fim de melhorar o desempenho dos alunos, que trazem muitas defasagens do primeiro grau. Não há uma orientação geral para o desenvolvimento dessas atividades e os professores, via de regra, a utilizam conforme suas necessidades." p. 43.</p> <p>"[...] na medida em que parte desses professores têm dificuldade e questionar padrões sociais e exercer a crítica e a auto-crítica sobre seu fazer pedagógico. Parece tratar-se mais da introjeção de valores socialmente difundidos relativos a uma circunstância histórica na qual estão inseridos, que perpassam a sua ação pedagógica e transferem-se aos alunos, que por sua vez, a reproduzem." p. 45.</p>	<p>Planejamento individual</p>
--	--	--	---	--------------------------------

		<p>com potencial de influir favoravelmente na prática das futuras professoras.</p>	<p>insere. Compreender de que forma e se os agentes questionam a escola de tempo integral, a destinação do projeto para camadas menos favorecidas, a dualidade no atendimento, a questão dos recursos materiais e humanos, a concepção curricular, a articulação entre a teoria e a prática.</p>	<p>"[...] conseguindo uma adesão de faz de conta, em que todos sabem o que fazer, mas preferem simular procedimentos, metodologias, tec.61 Compreendemos também que esse mecanismo reflete a sobrecarga de tarefas em que os docentes são levados a economizar esforços, fazer apenas o essencial, cumprir aquilo que lhes determinam, apoiando-se na autoridade do superior, do especialista, relativizando sua própria experiência e capacidade, levando-se a perder suas competências coletivas específicas.62" p. 47.</p> <p>"[...] Referimo-nos ao fato de que os professores identificam, a nível de discurso, opções teóricas que nada têm a ver com suas práticas manifestas63 e que apontaremos a seguir." p. 47.</p> <p>"Parece correto afirmar que, de modo geral, essas idéias denunciam uma prática educativa tradicional, em que a essência do conhecimento é externa ao sujeito que aprende.[...]" p. 48.</p>	<p>Reflexão/reproduzem uma prática, concepções</p>
--	--	--	--	--	--

				<p>"Aparentemente, a noção de conhecimento que se depreende das observações dos alunos e professores sobre o estágio supervisionado está ligada, por um lado, à idéia de que o conhecimento é o resultado direto da experiência, e por outro, ao pressuposto de que o acervo cultural da humanidade pode ser transmitido aos alunos através da mediação profissional do professor.[...]" p. 48.</p>	<p>Relações com as teorias educacionais - tradicional</p>
				<p>"Percebemos que muitos alunos incorporaram a noção do conteúdo pronto, preparado, adquirida de seus professores, o que evidencia a crença no caráter cumulativo do conhecimento humano e a idéia de que o mundo já está construído, cabendo ao homem inteirar-se dos fatos (Educação compreendida como instrução). Como decorrência disto, o ato de ensinar para que o aluno adquira conhecimento é de total responsabilidade do professor:[...]" p. 49.</p>	

				<p>"De qualquer forma, grande parte dos professores denota utilizar mais de um "instrumento", que consideram ser duas "oportunidade" de avaliação, conforme determina o Regimento das escolas de segundo grau. Isso não impede, contudo uma certa confusão existente no grupo sobre os objetivos, funções e conteúdos das avaliações, em nenhum momento associadas ao "processo" de aprendizagem:[...]" p. 49.</p>	Competência técnica – profissionalização
				<p>"Nesse contexto em que a escola não é vista como um espaço público de discussão de alternativas para os problemas educacionais, não sobram condições para o desenvolvimento dos trabalhos de interdisciplinaridade; ao contrário, sobressaem os interesses privados e as relações individualistas, onde cada qual trata sua área como um feudo próprio de atuação, ainda que muitas vezes considerada competente." p. 50.</p>	

				<p>“[...] grupos de alunos e professores trabalhando em pequenas salas que depois identificamos como de trabalho pedagógico, combinando detalhes de uma exposição a ser apresentada” p. 53.</p>	Interdisciplinaridade, falta de interação
				<p>“Podemos assim constatar que os planos de trabalho do CEFAM, comparados com os de outras escolas, apresentam um maior grau de profundidade e pertinência em relação a objetivos, projeto pedagógico, procedimentos avaliativos e outras análises. Estes planos apresentam ordinariamente os resultados de aprendizagem obtidos pelos alunos em anos anteriores, do ponto de vista quantitativo e qualitativo, subsidiando ações de planejamento para os subsequentes. É possível percebermos um crescimento organizativo gradual, que atribuímos à permanência de um pequeno grupo de professores na escola, desde o início do projeto” p. 54.</p>	

				<p>"[...] Os Planos de Ensino, por sua vez, se desenvolvem através de eixos temáticos para cada série, que são concebidos como sub-projetos ou projetos de série. Assim, nos primeiros anos o Tema é o "Homem e sociedade"; na segunda série "Homem, sociedade e educação", na terceira série "Criança, escola e classe social" e na quarta série " Escola, educação e transformação social". p. 61.</p>	
				<p>"Os professores consideram de maneira geral todos os procedimentos, atitudes e posturas que possam conduzir ao desenvolvimento do aluno como aspecto do trabalho pedagógico, assumindo coletivamente; nesse sentido é considerado fundamental o compromisso de professores e alunos, em relação às decisões, exercidas num clima de liberdade de expressão onde o exercício da crítica e o respeito ao próximo são as pré-condições primordiais." p. 61.</p>	Trabalho coletivo