CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROSELANE DUARTE FERRAZ

PROXIMIDADES E DISTANCIAMENTOS DE UMA FORMAÇÃO REFLEXIVA: um estudo de práticas docentes desenvolvidas por formadores de professores em exercício

Recife – PE
2016

ROSELANE DUARTE FERRAZ

PROXIMIDADES E DISTANCIAMENTOS DE UMA FORMAÇÃO REFLEXIVA: um estudo de práticas docentes desenvolvidas por formadores de professores em exercício

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de doutora em educação.

Orientadora: Dra. Aída Maria Monteiro Silva

Recife – PE
2016

Catalogação na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

F381p Ferraz, Roselane Duarte.
Proximidades e distanciamentos de uma formação reflexiva: um estudo de práticas docentes desenvolvidas por formadores de professores em exercício / Roselane Duarte Ferraz. – 2016.
312 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Aída Maria Monteiro Silva.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2016.
Inclui Referências e Apêndices.

1. Professores - Formação. 2. Prática de ensino. 3. Educação de crianças. 4. Ensino fundamental. 5. UFPE - Pós-graduação. I. Silva, Aída Maria Monteiro. II. Título.

370.71 CDD (23. ed.) UFPE (CE2017-52)

ROSELANE DUARTE FERRAZ

PROXIMIDADES E DISTANCIAMENTOS DE UMA FORMAÇÃO REFLEXIVA: um estudo de práticas docentes desenvolvidas por formadores de professores em exercício

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de doutora em educação.

Aprovada em: 20/06/2016.

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof.ª Dr.ª Aída Maria Monteiro Silva (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

_____

Prof.ª Dr.ª Zélia Granja Porto (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

_____

Prof.ª Dr.ª Laêda Bezerra Machado (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

_____

Prof.ª Dr.ª Maria Auxiliadora Soares Padilha (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

_____

Prof.ª Dr.ª Rosângela Tenório de Carvalho (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Recife, 20 de junho de 2016.

Aos meus pais (*in memoriam*) Juracy Ferraz e Raimunda Duarte, pelo amor e pelos ensinamentos que alicerçam a minha trajetória.

Aos coordenadores, professores-formadores e professores-cursistas do curso de Formação de Professores, do campus de Itapetinga, especialmente os participantes deste estudo, pelo acolhimento e pelas contribuições a um projeto voltado para a aprendizagem e o desenvolvimento do trabalho pedagógico dos profissionais da educação.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é uma dádiva. E, talvez, dizer “muito obrigada” não seja suficiente para retratar o quanto sou grata por vivenciar mais uma conquista em minha vida. O caminho não foi fácil. Mesmo assim, só tenho a agradecer a todos que contribuíram nesse percurso e dele compartilharam.

Por isso, meus sinceros agradecimentos,

A Deus, pela sua infinita bondade. Por estar presente em todos os momentos da minha vida, ensinando que as dificuldades podem ser transformadas em doces vitórias.

A Universidade Federal de Pernambuco, instituição pública, marcada por lutas e por conquistas, que, a cada ano, tem feito a diferença nas vidas de muitas pessoas. Fui agraciada por fazer parte da história da UFPE.

Ao Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da UFPE, por meio do corpo docente e dos seus funcionários, que imprimem todos os esforços em promover uma formação de qualidade.

A minha orientadora, professora Dra. Aída Maria Monteiro Silva, pelo compromisso, pela oportunidade de conviver com uma profissional comprometida com o ensino público e com os direitos básicos de todos os seres humanos. Obrigada pela segurança e tranquilidade, tão presentes em suas orientações.

Aos colegas do Programa, pelos momentos de compartilhamento, de trocas e carinho.

À Banca de Qualificação, professoras Dra. Laêda Bezerra Machado e Dra. Zélia Granja Porto, pelas enriquecedoras contribuições.

A Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), instituição na qual exerço a docência, por ter oportunizado as condições para que eu pudesse alcançar mais essa etapa.

Às queridas coordenadoras do PARFOR/UESB, campus de Itapetinga, Bahia, as professoras Maria Déa Carneiro e Cristina Silva dos Santos, pelo apoio incondicional, durante a realização deste trabalho.

Aos professores do Curso de Pedagogia com ênfase na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, pela receptividade e por terem compartilhado conhecimentos, práticas de ensino e, sobretudo, pelo compromisso com a docência.

À turma de Pedagogia – campus de Itapetinga, por me acolher de forma tão carinhosa. Foi um prazer compartilhar com vocês essa etapa tão especial de suas vidas.

A minha família e amigos que souberam compreender os momentos de ausência.

Ao meu amor, Clebão, pela paciência e pela entrega.

A minha amiga-irmã Verinha, pela sabedoria e carinho de mãe.

A minha amiga Lúcia e a sua mãe Dona Helena, que me acolheram com todo o carinho, como irmã e como filha.

A Zélia Chequer, pela revisão cuidadosa deste trabalho.

A David Filho, pela revisão da normalização técnica.

“Cada um de nós compõe a sua história. Cada ser em si carrega o dom de ser capaz, de ser feliz” (SATER; TEIXEIRA, 1991).

RESUMO

A pesquisa Proximidades e Distanciamentos de uma Formação Reflexiva: um estudo de práticas docentes desenvolvidas por formadores de professores em exercício teve como objetivo analisar como os formadores de professores, mediante as relações estabelecidas com os demais sujeitos do processo formativo, promovem práticas docentes que expressam uma formação reflexiva. Tomou como foco as práticas docentes dos formadores de professores, desenvolvidas na turma de Itapetinga, do curso de Pedagogia com ênfase na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, instituído pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campus de Itapetinga. Pelas características do objetivo pretendido e na singularidade que configura o objeto investigativo, realizou-se um estudo de caso qualitativo. Para a coleta de dados, foram utilizados, como instrumentos de pesquisa, a análise documental, a observação participante e as entrevistas. Para organizar e analisar os dados, utilizou-se a Técnica de Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2010) e Vala (2014), optando pela técnica da análise temática, que permitiu a constituição das categorias empíricas. O marco teórico possibilitou traçar categorias teóricas, tais como: Formação do Profissional da Docência; Formação Inicial dos Professores em Exercício; Prática Pedagógica e Prática Docente; Política Pública de Formação de Professores. O estudo revelou que, no contexto da formação para professores em exercício, promover situações de ensino de caráter problematizador inspira, para os sujeitos desse processo, a criação de diversas possibilidades de compreensão da realidade social do ensino e a elaboração, se necessário, de alternativas de intervenções. Neste trabalho, pôde-se constatar que a formação superior para professores em exercício caracteriza-se por seu caráter híbrido, não só em relação à concepção de formação em exercício, como, também, em relação à concepção da formação prático-reflexiva. Mesmo reconhecendo a ênfase atribuída à reflexão sobre a prática, não há como afirmar que essa proposta esteja, genuinamente, fundamentada na racionalidade prático-reflexiva, pois nas relações entre as dimensões que constituem as práticas pedagógicas, evidenciam-se situações de ensino ambivalentes, impregnadas por concepções diversificadas, tais como a valorização dos saberes teóricos e dos saberes práticos; a proposição de intervenções pedagógicas para o domínio curricular e para a reflexão sobre as práticas escolares e docentes.

Palavras-chave: Formação em Exercício. Práticas Docentes. Prática Reflexiva.

ABSTRACT

The research "Proximities and Distances of a Reflexive Formation: a study of teaching practices developed by in-service teachers trainers" aimed to analyze how the teachers trainers, through the relations established with other individuals of the training process, promote teaching practices that express a reflexive formation. It had as its focus the teaching practices developed by the teacher educators of the Pedagogy course with an emphasis on Early Childhood Education and early years of Elementary School at the State University of Southwest Bahia – UESB, Campus of Itapetinga. For the characteristics of the intended purpose and uniqueness that sets our investigative object, we conducted a qualitative case study. For data collection, were used as research tools the document analysis, participant observation and interviews. To organize and analyze the data, was used the Content Analysis Technique, according to Bardin (2010) and Vala (2014), opting for thematic analysis technique, which enabled the establishment of empirical categories. The theoretical framework made it possible to draw theoretical categories, such as Professional Teacher Education; Initial Training of In-service Teachers; Pedagogy Practice and Teaching Practice; Public Policy for Teacher Development. The study revealed that, in the context of training in-service teachers, to promote teaching situations of problematizing character inspires the subjects of this process to create many possibilities for understanding the social reality of teaching and to elaborate, if necessary, alternative interventions. In this work, it was possible to find that the higher education for in-service teachers is characterized by its hybrid character, not only for the concept of in-service training, but also in relation to the concept of practical-reflexive education. Even acknowledging the importance of reflecting on practice, there is no way to say that this proposal is genuinely based on the practical-reflexive rationality, because in the relations between the constitutive dimensions of the pedagogical practices ambivalent education situations are brought to light, impregnated by diverse concepts such as the enhancement of theoretical knowledge and practical knowledge; the proposition of pedagogical interventions for curriculum area and for reflection on school and teaching practices.

Keywords: In-service Teacher Training. Teaching Practices. Reflective practice.

RÉSUMÉ

La recherche « Proximités et distanciations d'une Formation Réflexive: une étude des pratiques pédagogiques développées par des formateurs d'enseignants en cours d'emploi » a eu comme but analyser la façon dont les formateurs d'enseignants, à travers les relations avec les autres sujets du processus de formation, promeuvent des pratiques enseignantes qui expriment une formation réflexive. Elle s'est concentrée sur les pratiques pédagogiques des formateurs d'enseignants développés dans la classe de Itapetinga de la Faculté d'Éducation en mettant l'accent sur l'Education de la Petite Enfance et les premières années de l'Ecole Elémentaire, établi par l'Université d'Etat de Bahia (UESB), Campus d'Itapetinga. Par les caractéristiques de l'objectif prévu et l'unicité qui met en place l'objet d'enquête, on a réalisé une étude de cas qualitative. Pour la collecte de données, ont été utilisés comme outils de recherche l'analyse de documents, l'observation participante et des interviews. Pour organiser et analyser les données, on a utilisé la Technique d'Analyse de Contenu, selon Bardin (2010) et Vala (2014), en optant pour la technique d'analyse thématique, ce qui a permis l'établissement de catégories empiriques. Le cadre théorique a permis de tirer des catégories théoriques, telles que: la Formation du Professionnel de l'Enseignement; Formation Initiale des Enseignants en Cours d'emploi; Pratique Pédagogique et Pratique d'Enseignement; Politiques Publiques de Formation des Enseignants. L'étude a révélé que, dans le cadre de la formation des enseignants dans les écoles, promouvoir des situations d'enseignement de caractère problematisante inspire aux sujets de ce processus à créer de nombreuses possibilités pour la compréhension de la réalité sociale de l'enseignement et de la préparation, si nécessaire, des alternatives d'interventions. Dans cette recherche, on a pu voir que l'enseignement supérieur pour les enseignants en cours d'emploi se caractérise par son caractère hybride, non seulement pour la conception de la formation en cours d'emploi, mais aussi pour la conception de l'éducation pratique-réflexive. Tout en reconnaissant l'importance accordée à la réflexion sur la pratique, il n'y a aucun moyen de dire que cette proposition est véritablement basée sur la rationalité pratique-réflexive, parce que dans les relations entre les dimensions qui constituent les pratiques pédagogiques des situations ambivalents d'enseignement sont exposées, imprégnées par des divers concepts, tels que l'amélioration des connaissances théoriques et connaissances pratiques; la proposition d'interventions pédagogiques pour le curriculum et de réflexion sur les pratiques scolaires et d'enseignement.

Mots-clés : Formation en Cours d'emploi. Pratiques Enseignantes. Pratique Reflexive.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações e teses por categorias temáticas (2007-2012)..... 24
Quadro 2 – A formação docente segundo os modelos teóricos..... 63
Quadro 3 – Porcentagem de professores da educação básica por escolaridade do estado da Bahia..... 163
Quadro 4 – Oferta de vagas no Programa de Formação de Professores em Licenciaturas, na modalidade presencial, na UESB..... 166
Quadro 5 – Quantitativo de aulas observadas por disciplina..... 195
Quadro 6 – Caracterização das intervenções pedagógicas desenvolvidas em sala de aula..... 220
Quadro 7 – Objetivos nos planos de curso das disciplinas observadas..... 221
Quadro 8 – Quantitativo de turmas do curso de Pedagogia – Convênio PARFOR/UESB – campus de Itapetinga..... 256
Quadro 9 – Caracterização dos professores colaboradores da pesquisa..... 261

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT – Acordo de Cooperação Técnica

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPAE – Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação

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

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEAD – Centro de Educação Aberta e a Distância

CEE – Conselho Estadual de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONED - Congresso Nacional de Educação

CONSEPE – Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão

CPE – Coordenadoria de Projetos Especiais

CTC/EB – Conselho Técnico Científico da Educação Básica

DEB – Diretoria de Educação Básica Presencial

DED – Diretoria de Educação a Distância

DEED – Diretoria de Estatísticas Educacionais

DIREC – Diretoria Regional de Educação

EaD – Educação a Distância

FORPROF – Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente

FMI – Fundo Monetário Internacional

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES – Instituições de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

ISE – Institutos Superiores de Educação

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PAR – Plano de Ações Articuladas

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PEC – Programa de Educação Continuada

PEE – Plano Estadual de Educação

PEV – Programa Educar para Vencer

PIB – Produto Interno Bruto

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PIT – Plano Individual de Trabalho

PNE – Plano Nacional de Educação

PRFE – Projeto de Regularização do Fluxo Escolar

PROLIBRAS – Programa Nacional para a Certificação de Proficiência

REDA – Regime Especial de Direito Administrativo

SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEC – Secretaria da Educação do Estado da Bahia

SEMTEC – Secretaria do Ensino Médio e Educação Tecnológica

SESU – Secretaria de Ensino Superior do Ministério de Educação

SIMEC – Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle

SNPG – Sistema Nacional de Pós-Graduação

TACT – Termo de Adesão ao Acordo de Cooperação Técnica

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UECE – Universidade Estadual do Ceará

UEG – Universidade Estadual de Goiás

UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFPI – Universidade Federal do Piauí

UnB – Universidade de Brasília

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 17

1.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO E A RESSIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: CONTEXTUALIZANDO O OBJETO DE ESTUDO..... 20

2 FORMAÇÃO SUPERIOR DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO: CONCEPÇÃO E PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS QUE A FUNDAMENTAM..... 38

2.1 A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA..... 41

2.2 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO: DO QUE ESTAMOS FALANDO MESMO?..... 43

2.3 MODELOS TEÓRICOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES..... 52

2.3.1 A racionalidade acadêmica e técnica na formação de professores..... 52

2.3.2 A formação docente na perspectiva da racionalidade prática..... 58

2.3.3 A formação docente na perspectiva da racionalidade crítica..... 61

2.4 PRÁTICA REFLEXIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: INTERPRETAÇÕES EM TORNO DE UM CONCEITO..... 66

2.4.1 A reflexão na ação..... 67

2.4.2 A reflexão como perspectiva de transformação social..... 73

2.5 A CENTRALIDADE DA PRÁTICA REFLEXIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES..... 76

3 O PRESSUPOSTO DA FORMAÇÃO REFLEXIVA: IMPLICAÇÕES PARA AS PRÁTICAS DOS FORMADORES DE PROFESSORES..... 80

3.1 PRÁTICA PEDAGÓGICA E SUAS DIMENSÕES 83

3.2 A PRÁTICA DOCENTE COMO DIMENSÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA..... 88

3.3 A PRÁTICA DOCENTE DOS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO EM EXERCÍCIO..... 91

3.4 GESTÃO DA MATÉRIA E GESTÃO DA CLASSE: ELEMENTOS ESTRUTURANTES DA PRÁTICA DOS DOCENTES..... 99

3.4.1 Gestão da Matéria: organização e implantação do Planejamento do Ensino..... 100

3.4.2 Gestão da Classe: relações interativas entre professor-aluno e conhecimento... 111

3.5 A AULA NA FORMAÇÃO EM EXERCÍCIO: ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE NUMA PERSPECTIVA REFLEXIVA..... 115

4 REFORMAS EDUCACIONAIS: AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOB A ÉGIDE DA MELHORIA DA EDUCAÇÃO..... 121

4.1 A REFORMA EDUCACIONAL BRASILEIRA NO CONTEXTO DA POLÍTICA NEOLIBERAL..... 126

4.2 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFORMAS, REGULAÇÕES E REPERCUSSÕES..... 130

4.3 NOVOS REQUERIMENTOS PARA A IMPLANTAÇÃO DE UMA POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES..... 139

4.4 POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – DECRETO 6.755/2009..... 146

4.5 PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR)..... 149
4.6 O ESTADO DA BAHIA E A IMPLANTAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES..... 156
4.6.1 A Política de Formação de Professores no estado da Bahia: protelações de necessidades urgentes..... 157
4.6.2 O PARFOR na UESB: Projeto Institucional de Formação de Professores..... 165
4.7 POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO DOCENTE: ALGUMAS SINALIZAÇÕES..... 169
5 ESTRUTURAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA..... 172
5.1 A ABORDAGEM QUALITATIVA NA COMPREENSÃO DA PRÁTICA DOCENTE QUE EMERGE DAS AÇÕES DOS FORMADORES DE PROFESSORES..... 172
5.2 O ESTUDO DE CASO COMO MÉTODO INVESTIGATIVO..... 176
5.3 TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DOS DADOS..... 179
5.3.1 Análise documental..... 180
5.3.2 Observação participante..... 182
5.3.3 A entrevista: compreendendo as perspectivas dos atores sociais..... 185
5.4 SUJEITOS DA PESQUISA..... 187
5.5 ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS 188
5.6 DOS PRIMEIROS CONTATOS À COMPOSIÇÃO DO CASO: DEFINIÇÃO DA UNIDADE DE ANÁLISE 189
6 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES EM EXERCÍCIO: DESAFIO EM PROMOVER SITUAÇÕES DE ENSINO REFLEXIVO..... 197
6.1 CONCEPÇÕES, FINALIDADES E PRINCÍPIOS DA FORMAÇÃO EM EXERCÍCIO: A EMERGÊNCIA FORMATIVA COM FINS DE QUALIFICAÇÃO DO MAGISTÉRIO..... 198
6.2 GESTÃO DA MATÉRIA: ORGANIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DAS INTENÇÕES E INTERVENÇÕES DE ENSINO..... 214
6.3 GESTAÇÃO DE CLASSE: ITERATIVIDADE COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL NO PROCESSO EDUCATIVO..... 230
6.4 ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURAÇÃO DA FORMAÇÃO EM EXERCÍCIO: PROXIMIDADES E DISTANCIAMENTOS NA PROMOÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS REFLEXIVAS..... 243
6.4.1 Estrutura organizacional do Curso de Pedagogia para professores em exercício, convênio PARFOR/UESB..... 245
6.4.2 O perfil dos formadores de professores..... 258
6.4.3 O perfil do professor-cursista da formação em exercício..... 268
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 277
REFERÊNCIAS..... 284
APÊNDICES..... 301

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta os resultados de uma investigação vinculada à linha de pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica, do Programa de Pós-Graduação em Educação, nível de Doutorado, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

O objeto de estudo da pesquisa se insere no campo dos debates sobre a prática pedagógica na formação superior de professores em exercício, que tenha como pressuposto formar o profissional prático-reflexivo. Assim, objetivou investigar o trabalho pedagógico desenvolvido pelos formadores de professores[1], analisando como esses profissionais, no contexto da formação em exercício, promovem práticas docentes que expressam uma formação reflexiva.

A motivação em investigar as práticas docentes que emergem das ações dos formadores de professores encontra justificativa no papel atribuído a esses profissionais quando são desafiados a assumir propostas que objetivam formar, em nível superior, os docentes em exercício, tendo como enfoque a perspectiva da prática reflexiva, em que o ensino configura-se como uma atividade complexa, e o professor, como protagonista na produção de um saber[2] proveniente das experiências (SCHON, 1995). Assim, questionávamos qual era, de fato, o papel requisitado ao formador de professores que assumia a responsabilidade de promover uma formação fundamentada no pressuposto da prática reflexiva, para aqueles que exercem a docência.

Partindo dessas primeiras questões, que nos conduziram ao estudo da literatura especializada na área, foi possível situar o objeto de estudo no contexto de discussões sobre a temática da formação de professores, em que são evidenciados os resultados questionáveis das práticas formativas, em função do nível de qualificação dos egressos da formação docente.

Não raro, tomamos conhecimento, pelos meios de comunicação, do quanto os professores estão fragilizados no enfrentamento das demandas impostas pela sociedade do conhecimento e pelo mercado de trabalho.

Uma das consequências é o desgaste das bases epistemológicas que, tradicionalmente, conduziam as práticas pedagógicas de formação de professores. Elas parecem não apresentar a mesma solidez diante das configurações vivenciadas pelos profissionais da educação básica.

---

[1] Formadores de professores, conforme Mizukami (2005, p. 69-70), são aqueles "envolvidos nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores ou daqueles que já estão desenvolvendo atividades docentes". Nesta pesquisa, estamos nos referindo aos professores universitários que assumem, mediante as novas políticas, a função de formar professores em projetos especiais de formação em exercício.

[2] Entendem-se conhecimentos e saberes sobre a docência que são produzidos por meio das reflexões individuais ou coletivas que professores fazem sobre suas experiências.

Além disso, assistimos à incorporação, mediante as políticas educacionais, de modalidade formativas e de conceitos e perspectivas teóricas que desafiam essas práticas, nos cursos de formação docente (AQUINO; MUSSI, 2001).

Assim, em conformidade com um discurso de renovação propagado por organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), e materializado nas reformas educacionais brasileiras, temos assistido a um processo de reconfiguração das práticas desenvolvidas por gestores, formadores de professores e da estrutura curricular dos cursos de formação de professores, em função da incorporação de princípios e propostas diferenciados daqueles que, durante longo período, conduziram os projetos destinados a formar o profissional de ensino (MAUÉS, 2003).

Sinalizando nesta direção, uma das propostas divulgadas nas conferências e nos relatórios internacionais diz respeito à qualificação do sistema educacional. E, uma das ações para alcançar tal proposição seria elevar a formação de professores ao nível superior, o que representaria, segundo esses relatórios, aprofundamento dos conhecimentos e maior domínio da função docente.

No que tange a esse aspecto, podemos afirmar que, nas últimas décadas, várias foram as iniciativas para promover a graduação daqueles docentes que atuavam no sistema público da educação básica. Merecem destaque as proposições de formação em exercício (GATTI; BARRETO, 2009) e a defesa de reformulação das propostas dos cursos de formação de professores com adoção de proposições que compreendam os docentes como profissionais reflexivos (SCHÔN, 1995).

Reflexividade implica reconhecimento de que os professores são profissionais ativos na formulação das questões relacionadas ao seu trabalho, como, também, nos meios para atingir os objetivos. Grande parte dos projetos dos cursos de formação destaca a necessidade de promover a experiência reflexiva nos docentes (GATTI; BARRETO, 2009; NÓVOA, 1995; SCHÔN, 1995; ALARCÃO, 2011).

A perspectiva de formar profissionais práticos reflexivos envolve princípios que estão requisitando dos formadores de professores a reconfiguração das práticas docentes. Um desses princípios reconhece os professores-cursistas[3] como produtores de conhecimento proveniente de suas experiências profissionais, o que implica, para os formadores não só promover a valorização desse conhecimento, como, também, problematizá-los, tomando-os como objeto de reflexão (SCHON, 1995; ZEICHNER, 1993; 2008).

[3] Utilizaremos a expressão professores-cursistas para designar os professores da educação básica que estão na condição de alunos do curso de formação de professores em exercício.

Outro princípio norteador da formação prático-reflexiva encontra-se em direcionar o foco da reflexão para as dimensões que ultrapassem os limites das questões individuais do trabalho docente e fomentem uma análise do contexto social do ensino. Para atender a esse princípio, os formadores de professores são requisitados a criar situações de ensino que problematizem a realidade social na qual desenvolvem o trabalho (ZEICHNER, 1993; 2008).

Para esta tese, o ato de problematizar configura-se como um processo de duplo movimento: implica conscientizar-se do conhecimento existente e, ao mesmo tempo, construir um novo saber (FREIRE, 2013). No entanto, temos observado a defesa de que a constituição desse conhecimento não se dará apenas pela experiência prática do profissional no seu contexto de trabalho, mas será reelaborado, mediante a apropriação dos conhecimentos teóricos. Neste processo, os saberes teóricos se articulam aos saberes da prática, "ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados" (PIMENTA, 2005, p. 26).

Entendemos que esse processo tem requisitado, dos formadores de professores, ações que superem os limites das práticas de ensino de treinamento, com a ampliação dos debates e das reflexões para além dos contextos das salas de aula, configurando-se como um movimento marcado por rupturas, por abandono das certezas forjadas nas trajetórias acadêmicas e profissionais (PIMENTA, 2008).

Como afirma Almeida (2012), há um grupo peculiar de formadores de professores que assumem a responsabilidade em capacitar, profissionalmente, professores em outro nível de ensino. Um grupo que desafia superar a formação instrumental que, até então, tentava fomentar o docente na resolução de problemas e aplicação de teorias ou regras, para assumir uma perspectiva de formação que vise tornar os professores-cursistas profissionais autônomos, pesquisadores e reflexivos em relação à própria prática de ensino.

Essas discussões de ordem epistemológica foram moldando o nosso objeto de estudo, porém o interesse em compreendê-lo origina-se, também, da nossa trajetória acadêmica e profissional, já que a investigação tomou forma com a nossa inserção na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como docente da disciplina "Práticas Pedagógicas e Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental" no curso de pedagogia. Contudo, destacamos, no percurso da docência superior, a participação que tivemos no curso de formação de professores em exercício, promovido pela UESB em parceria com a Secretaria Municipal de Itapetinga, Bahia, entre 2006 e 2008.

Na época, como um dos membros das bancas de trabalhos de conclusão de curso (TCC), percebíamos uma dicotomia muito presente nas falas dos professores-cursistas. Em algumas situações, o que apresentavam à banca era o relato de uma experiência que não

correspondia ao que estava sistematizado nas produções dos trabalhos, com temáticas e argumentações distantes da atuação docente. Assim, surgiram dúvidas quanto à existência de diálogo entre o curso de formação em exercício, através da prática pedagógica, e as experiências, com os conhecimentos dos professores-cursistas e o contexto de trabalho.

Podemos afirmar que participar daquele curso despertou o interesse em investigar o trabalho pedagógico dos formadores de professores, porém foi um momento pontual, pois o curso já se encontrava em conclusão. Assim, não tínhamos dados significativos para esclarecer os questionamentos formulados.

Ao localizar o objeto de estudo no cenário das transformações que se deram nas políticas de formação docente, principalmente com a LDBEN/96, quando preconiza a elevação do nível de qualificação dos professores da educação básica e, consequentemente, nas mudanças de ordem epistemológica, com a ênfase na formação prático-reflexiva, delineamos nossa investigação. Buscamos, diante desse contexto, conceber uma tese, tendo por base a análise das práticas docentes que emergem das ações de formadores de professores em exercício.

1.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO E A RESSIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: CONTEXTUALIZANDO O OBJETO DE ESTUDO

Situar um estudo acerca das práticas dos formadores de professores, considerando as reformas educacionais, requer compreender que a formação de professores, nos últimos anos, assume uma nova posição no cenário político educacional brasileiro (MAUÉS, 2003; 2011).

A formação docente vem sendo considerada como importante estratégia para os objetivos pretendidos pelo governo, sobretudo com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), ao estabelecer a exigência de formação superior para todos os professores a partir de dezembro de 2007 (BRASIL, 2006).

A priorização da formação em nível superior para os profissionais da educação básica estava diretamente relacionada às metas de universalização do ensino fundamental e de adequação do sistema de ensino às exigências do mundo do trabalho e do exercício da cidadania (MACEDO, 2008). Neste sentido, foram férteis as modificações nas políticas públicas no campo da formação de professores, causando impactos políticos e acadêmicos, entre os quais destaca-se: a criação dos Institutos Superiores de Educação (ISE); a criação do Curso Normal Superior, como lócus de formação dos professores da educação infantil e das séries iniciais; a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de

Professores da Educação Básica, em Nível Superior, em substituição aos currículos mínimos anteriores (Resolução CNE/CP 1/2002); a criação do Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores; e, mais recentemente, a publicação do Decreto nº 6.755/2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Professores da Educação Básica, por meio da Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015 (FREITAS, 2007; CABRAL, 2010)

As causas para implantação dessas políticas públicas não se encontravam apenas nas metas de universalização do ensino fundamental e na adequação do sistema de ensino às necessidades do mercado. Para países como o Brasil, com dados estatísticos[4] tão alarmantes sobre o panorama da qualificação docente, a formação dos profissionais da educação passou a ser considerada como importante ferramenta para solucionar os baixos níveis dos indicadores educacionais (MAUÉS, 2003).

Na tentativa de responder às demandas por formação profissional e para atender a acordos internacionais firmados, o governo implementou e expandiu, para todo o território nacional, a modalidade formação em exercício[5], com a criação de Programas Especiais de Formação de Professores em Cursos de Graduação, considerada a estratégia mais viável para alterar os negativos índices de qualificação docente.

Esses programas buscam promover a formação de um perfil diferenciado de aluno: geralmente professores do sistema público de ensino, que constituíram, ao longo da trajetória de trabalho, um conhecimento tácito, proveniente das características e dinâmicas pertinentes à docência (PÉREZ GÓMEZ, 1995). Isso significa afirmar que esses professores buscam nesses cursos, entre outros objetivos, ressignificar conhecimentos e adequar suas práticas para atender às necessidades dos alunos.

A propagação de programas de formação docente gerou um notório crescimento de investigações voltadas para essa temática, como é o caso das pesquisas identificadas neste estudo, que se dedicaram a investigar os projetos especiais de formação docente implantados em determinadas regiões, como o Programa Veredas, no estado de Minas Gerais; o Programa de Formação de Professores, no estado do Pará; e o Programa de Educação Continuada

---

[4] Segundo o Educacenso de 2007, quase um terço dos docentes da educação básica do Brasil não tinha formação apropriada. Do total de 1.882 milhões de docentes, 594,27 mil estavam no exercício da docência, porém sem formação universitária.

[5] Usaremos a terminologia "formação em exercício", em conformidade com a denominação utilizada pelo projeto do Curso de Licenciatura em Pedagogia com Ênfase em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), no município de Itapetinga, campo empírico da nossa investigação.

(PEC), Formação Universitária, no estado de São Paulo, entre outros (GATTI; BARRETO, 2009).

Inicialmente essa modalidade foi estruturada em programas pontuais, subsidiados por gestões federais, estaduais ou municipais, em parceria com instituições de ensino superior. Contudo, a formação de professores em exercício assumiu maior expressividade, a partir de 2009, com o advento do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), que tem por objetivo garantir aos professores a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com a implantação de turmas especiais de formação em exercício (BRASIL, 2009).

A promulgação da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009), pela abrangência, pelos desdobramentos, desencadeou um processo investigativo em diversas frentes. Alguns estudos tencionam compreender a expansão dessa política nas experiências ocorridas nos diversos estados da federação, buscando as principais dificuldades no processo de implantação do PARFOR; outros se dedicam a analisar a influência dos organismos internacionais nas políticas de formação no Brasil, identificando o crescimento que possa ter ocorrido nos cursos de formação de professores no país (MORORÓ, 2013; MAUÉS; CAMARGO, 2014).

Se, por um lado, as pesquisas estão se encaminhando para a vertente das políticas públicas e seus impactos, por outro lado é importante ressaltar que as mudanças na formação de professores também incidiram em transformações de ordem epistemológica, já que o modelo de formação fundamentado no domínio dos conhecimentos teórico-científicos passou a ser inapropriado para atender às demandas de qualificação dos profissionais da educação.

Como alternativa apresentou-se o modelo formativo, pautado no pressuposto da prática reflexiva, que tem, na valorização da formação prática e no reconhecimento dos saberes provenientes das experiências dos professores-cursistas, as principais características, contrapondo-se às bases tecnicistas que, até então, respaldavam as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de formação docente.

Assim, testemunhamos uma segunda mudança na formação de professores, em que se toma por base a defesa de uma formação reflexiva respaldada na racionalidade prática, cuja premissa é a concepção de que as atividades de ensino apresentam complexidades e resultados imprevisíveis, exigindo do professor posicionamentos éticos e políticos no desenvolvimento das suas práticas (SCHON, 1995).

Autores que defendem o pressuposto da formação prático-reflexiva argumentam ser este modelo uma resposta ao fato de que os avanços teóricos nos cursos de formação pouco

contribuem para transformações nas práticas de ensino dos professores da educação básica. O problema reside no fato de o profissional não saber como lidar com situações em que o repertório teórico e instrumental não apresente mais soluções para determinado impasse (SCHÖN, 1995; ZEICHNER, 1993).

Nessa lógica, há uma outra compreensão sobre a prática, pois não funciona apenas como lócus de aplicação dos conhecimentos científicos e pedagógicos, mas como espaço de criação e desenvolvimento de conhecimentos. Assim, o processo em que se traçaram e implantaram um modelo de formação reflexiva propôs, aos sujeitos responsáveis por essa formação, outras possibilidades de desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Diante dessas possibilidades, qual seria o caminho teórico-metodológico para a formação de professores? Segundo Nóvoa (1995, p. 25), o caminho exige a busca de alternativas que levem a formação a "estimular uma perspectiva crítico-reflexiva", fornecendo, aos professores-cursistas, "os meios para um pensamento autônomo". Portanto, o compromisso seria desafiar os formadores de professores a transformar suas práticas docentes por meio de uma prática reflexiva.

Por essa óptica, a questão que nos parece, neste início, pertinente é saber as implicações que esta modalidade formativa acarreta para as práticas pedagógicas que constituem a formação superior de professores. Assim, procuramos nos aprofundar em estudos que tratam da prática pedagógica e da formação superior de professores em exercício com uma investigação na modalidade de estado do conhecimento. Para tanto, selecionamos teses e dissertações que versam sobre a temática, no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de 2007 a 2012[6].

Nas produções selecionadas, logo percebemos que as reformas realizadas em torno da formação de professores, seja na inserção de modalidades formativas, seja na tônica atribuída às propostas de formar o profissional prático-reflexivo, promoveram diversas preocupações entre os pesquisadores, a exemplo da fragilidade em torno do conceito de professor prático-

[6] O recorte temporal justifica-se pelo fato de ocorrerem, nesse período, significativas mudanças em relação à formação de professores no Brasil. Desde o ano de 2007, a Política de Formação de Professores assume novos contornos, com a publicação do Decreto 6.094 (BRASIL, 2007), que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Nesse mesmo ano, com a Lei 11. 502/2007, a CAPES foi designada a auxiliar o Ministério da Educação e Desporto (MEC) na elaboração e desenvolvimento de políticas de suporte à formação dos professores para a educação básica. No ano de 2008, os municípios elaboraram o Plano de Ações Articuladas (PAR), instrumento criado para diagnosticar a realidade educacional brasileira. Outro marco em torno da formação docente foi a implantação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), com a publicação do Decreto nº 6.755, de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009).

reflexivo em razão do uso indiscriminado e dos impactos que a formação em exercício têm causado nas práticas dos professores da educação básica.

Foi possível traçar um quadro com onze estudos que tiveram, como foco investigativo, temáticas nas áreas da prática pedagógica e da formação de professores em exercício, como podemos ver a seguir:

Quadro 1 – Dissertações e teses por categorias temáticas (2007-2012)

TEMAS	AUTOR	TÍTULO
Formação de professores em educação a distância (EaD)	OLIVEIRA, Sandra Suely	Formação de professores na modalidade a distância: a docência, o ensino e a prática pedagógica em discussão
	SALES, Viviane Maria Barbosa	Formação e práticas de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia da UAB/UECE
	SALES, Maria das Graças Gonçalves Machado	Educação superior a distância na formação de professores: entre fios e desafios, uma experiência formativa?
Formação dos formadores de professores	GOMES, Fabrícia Barêa	A formação do formador: sujeitos formadores a sujeitos em formação
Influência da formação em exercício sobre a prática de ensino dos professores cursistas	RAMOS, Rosenaide Pereira dos Reis	A formação inicial em serviço: lugar de encontro e de (re)significação do ser-saber-fazer de professores
	BAUER, Adriana	Avaliação do impacto da formação docente em serviço: o Programa Letra e Vida
	MIRANDA Camila de Matos	O lugar das práticas profissionais de alunas - professoras no processo de formação do curso de pedagogia
	OLIVEIRA Marcia Betania de.	As contribuições do proformação/pedagogia/UERN para a melhoria da prática pedagógica de professores
	CABRAL, Grace Gotelip	Formação superior de professores em serviço e práticas pedagógicas: análise da efetividade das políticas da primeira década do século XXI no estado do Acre
	OLIVEIRA, Adolfo Samuel de.	Quando o professor se torna aluno: Tensões, desafios e potencialidade da formação em serviço
	MENEZES, Maria de Fátima Santos	A formação de professores municipais de Ceres em pedagogia pela licenciatura plena parcelada – um estudo de caso

Fonte: Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br>. Teses e Dissertações do Banco de dados da CAPES, período de 2007 a 2012.

Assim como Bello (2008), constatamos que o tema "Influência da formação em exercício sobre a prática de ensino dos professores cursistas" foi o mais pesquisado, com um total de sete produções entre teses e dissertações; seguido pelo tema "Formação de professores em educação a distância (EaD), com três dissertações; e, por fim, o tema "Formação dos formadores de professores", com uma dissertação.

O interesse em investigar evidências dos impactos causados pelos cursos especiais de formação sobre as concepções e as práticas de ensino dos professores-cursistas não nos causa estranhamento, pois, se, por um lado, são questionados as ações e os conhecimentos dos docentes da educação básica, reforçando a defesa de qualificação, por outro lado, seria

pertinente saber, com a implantação de projetos de formação em exercício referendados em uma nova base epistemológica, os resultados que estariam emergindo desse processo.

Os trabalhos que problematizam a "Formação de professores em educação a distância (EaD)" discutem a incorporação dessa modalidade na formação de professores como um projeto fundamentado nas políticas neoliberais, iniciadas na década de 1990. Encontramos, neles, um caminho investigativo que permite a análise da relação dessa modalidade formativa com a aprendizagem e o desenvolvimento dos cursistas e, também, com as práticas e as concepções dos formadores.

Esses estudos apontam problemáticas na implantação e organização dessa modalidade, tais como a dificuldade em atender às necessidades dos docentes, em razão de questões estruturais, pedagógicas e financeiras, dificultando, tanto o trabalho dos formadores, quanto a aprendizagem dos cursistas (SALES, 2011). Contudo, foi possível perceber, também, que a formação a distância vem imprimindo, no formador, segundo as características que são próprias dessa modalidade, uma configuração diferente daquilo que outrora se concebeu sobre docência, ensino e prática pedagógica (OLIVEIRA, 2012). E, apesar de os imperativos neoliberais permearem a política de formação a distância, a EaD tem fomentado uma formação na perspectiva crítico-reflexiva e autônoma (SALES, 2008).

Quanto ao tema "Formação dos formadores de professores", identificamos, na pesquisa de Gomes (2008), o objetivo de investigar os processos de formação de professores que passaram a atuar como formadores na rede pública estadual. Mais uma vez, verificamos que o domínio dos conteúdos do curso e a experiência na docência não são suficientes para atender às expectativas dos professores-cursistas.

Essas duas categorias temáticas suscitaram, para nossa pesquisa, uma reflexão a respeito do formador, considerando o papel e a função exercidos por esse profissional na formação de professores em exercício. Assim, tomar como objeto de estudo a prática docente desenvolvida por esse formador, considerando a própria formação, as experiências na docência superior, as tensões que envolvem as interlocuções entre a formação em exercício e a escola pública, remete a questionamentos relacionados à formação desses profissionais, à postura epistemológica adotada em processos de formação em exercício e aos desafios de propor práticas educativas orientadas pelos conhecimentos que os professores-cursistas trazem das experiências na docência.

E por fim, ao tratar do tema "Influência da formação em exercício sobre a prática de ensino dos professores cursistas", identificamos alguns estudos que avaliaram o impacto dessa formação, tanto no aspecto pessoal, quanto no profissional, nos professores da educação

básica, analisando a compreensão e a avaliação dos cursistas sobre a formação e os saberes privilegiados.

De modo geral, algumas pesquisas demonstraram, salvo as particularidades das análises, que a formação em exercício possibilita a ressignificação das práticas desses profissionais, resultando em uma avaliação satisfatória dos cursistas em relação ao desenvolvimento das práticas educativas. Contudo, em determinadas situações, os graduandos revelaram as dificuldades em corresponder às proposições apresentadas pela formação (RAMOS, 2011; MIRANDA, 2010; OLIVEIRA, 2010).

Foi possível averiguar que, na avaliação de professores e coordenadores, os resultados confirmaram as mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas dos egressos, atribuídas majoritariamente à repercussão da formação inicial em exercício. Porém, evidenciaram que a experiência formativa investigada demonstrou, em alguns aspectos, caráter de treinamento em situações cotidianas concretas (CABRAL, 2010).

Na perspectiva de avaliar os impactos do "Programa Letra e Vida" nos resultados de desempenho dos alunos de primeira série, Bauer (2011) destacou a influência do projeto sobre o discurso dos docentes, mas nem sempre percebeu evidências da transposição desse discurso para a prática da sala de aula.

Enquanto Oliveira (2009), ao analisar as relações entre os ofícios discente e docente quando exercidos de forma simultânea, para verificar até que ponto tal situação favorece processos de formação mais significativos, percebeu que essa dupla vivência proporciona aos professores o entendimento de algumas das práticas educativas, sobretudo no que diz respeito às atitudes em relação ao aluno e à proposição de certas atividades escolares.

Menezes (2008), em investigação sobre o processo de formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental, no município de Ceres, Goiás, verificou que a proposta apresentava uma formatação aligeirada e imediatista, pois negligenciou, curricularmente, os saberes que os professores leigos traziam da prática, mesmo sendo valorizados nos discursos normativos e no currículo do curso.

Pudemos perceber que algumas pesquisas constataram a influência da formação em exercício sobre as práticas docentes dos professores-cursistas e sobre suas concepções, possibilitando-lhes reflexão sobre alguns elementos que configuram as práticas de ensino, sobretudo no que se refere às atitudes em relação aos alunos e à proposição de atividades. No entanto, outras investigações revelam as fragilidades desses cursos na promoção de uma transformação das práticas educativas e das concepções dos egressos sobre educação, ensino e

aprendizagem, tendo em vista que estas concepções estão bastante entrelaçadas no modo de ser desses professores.

Ademais, foi identificado um problema nesse tipo de formação: o fato de não alcançar os objetivos os quais se dispôs a atingir. Essas pesquisas mostram uma contradição entre o que promulgava e o que realmente se efetivou, pois, segundo os discursos e as concepções dos egressos e coordenadores dos cursos, apesar de ter havido mudanças nas práticas de ensino dos professores-cursistas, houve um discreto impacto dessa formação sobre o seu trabalho.

O diálogo estabelecido com essas pesquisas, no primeiro momento, nos levou a perceber que, embora não nos distanciemos das preocupações apresentadas pelos pesquisadores que se dedicaram a investigar essa temática, os estudos voltados para as práticas pedagógicas e para a formação de professores em exercício costumam, em sua maioria, ser direcionados para dois focos de análise: um que corresponde aos resultados junto aos professores da escola básica; e outro que converge para o estudo das políticas públicas e os direcionamentos adotados pelas instituições de ensino responsáveis pela implantação e desenvolvimento desses processos formativos.

Até mesmo pela delimitação do campo investigativo do nosso estudo – analisar apenas pesquisas voltadas para a formação de professores em exercício –, raros foram os trabalhos que teorizam, especificamente, o formador de professor e suas práticas de ensino.

No entanto, essas delimitações reforçam a necessidade de que os estudos tomem como objeto não só esses processos formativos, como, também, os agentes envolvidos nessa formação (CRISÓSTIMO, 2003). Como afirmam André et al. (2010, p. 125), muito pouco se sabe sobre o trabalho daqueles que conduzem a formação inicial dos professores e, sendo assim, torna-se "essencial que se investiguem as práticas docentes do professor formador".

O fato de demonstrar a fragilidade dos cursos de formação em exercício, para promover mudanças nas práticas educativas dos egressos, não impede as pesquisas de apontarem outras possibilidades investigativas. E, nesta tese, essas possibilidades estão direcionadas para as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto dessa formação, porém com foco nas práticas docentes desenvolvidas pelos formadores de professores, profissionais que assumem a responsabilidade de materializar uma proposta de formação para docentes em exercício. Neste sentido, concordamos com Sales (2011, p. 131) quando afirma que "[...] nenhuma política educacional poderá ter êxito sem levar em consideração como se situam, nela, os agentes que a concretizam".

Assim, essas primeiras constatações reafirmaram o nosso interesse em pesquisar as práticas docentes dos formadores de professores no contexto da formação em exercício.

Contudo, nossa mobilização em investigar essa área também tomou como elemento motivador as bases teórico-metodológicas que fundamentam essas propostas formativas, sobretudo aquelas referendadas pelo pressuposto da formação prático-reflexiva.

É por esse viés que, em um segundo momento das nossas análises, verificamos que as pesquisas esclarecem o que se tem defendido como princípio na formação de professores em exercício. Ou seja, a valorização do professor da educação básica, pelo reconhecimento dos seus conhecimentos, e uma formação mais integrada à escola, contexto no qual esse profissional atua. Mas, de quais conhecimentos estamos falando?

Para esta discussão, compreendemos os conhecimentos dos professores como aqueles relacionados à pessoa e à identidade profissional desses sujeitos, ou seja, os conhecimentos relacionados com as experiências de vida, as histórias profissionais, as relações estabelecidas com os alunos em sala de aula e outros atores da escola (TARDIF, 2002). Portanto, tais conhecimentos são constituídos nas relações que esses profissionais estabelecem com os grupos com os quais interagem no contexto de trabalho, ou seja, com os pares, os alunos, os gestores, os coordenadores.

Assim, percebemos que a valorização dos conhecimentos dos professores-cursistas torna-se princípio na proposta da formação em exercício em razão da adoção da prática reflexiva nos programas de formação dos profissionais de ensino. Produzem, portanto, a expectativa de que os formadores assumam um compromisso em ajudar os professores da educação básica a internalizarem, durante sua formação, "[...] as disposições e as habilidades para aprender a partir de suas experiências e tornarem-se melhores naquilo que fazem ao longo de suas carreiras docentes" (ZEICHNER, 2008, p. 539). Por essa direção, os formadores de professores em exercício deveriam contemplar, nos planejamentos, nas ações pedagógicas, os conhecimentos que os professores-cursistas constituíram na profissão e, a partir deles, criar situações de ensino não mais pautadas nos limites da transmissão de conhecimentos.

As situações de ensino expressam as ações e as intervenções do professor, inseridas no contexto das relações que este profissional estabelece com o conhecimento e com os demais sujeitos do processo formativo, segundo normas e regras institucionais (AZEVEDO, 2008). Portanto, essas situações de ensino se estruturam em uma instituição formativa, configurada por um conjunto de vínculos entre os sujeitos do processo formativo (professores e alunos) como um meio (físico, sociocultural), visando à transformação desse meio, segundo um projeto pedagógico.

Assim, quando esse profissional se propõe a ensinar algo, ele organiza uma situação de ensino que envolve os elementos que constituem a sua prática – planejamento, relações interativas (gestão de classe), avaliação – no intuito de promover a aprendizagem dos alunos.

Com essas afirmações, consideramos pertinente questionar: de que maneira é possível pensar uma formação em exercício que tenha como pressuposto o modelo reflexivo de formação docente? E, em que sentido o processo de formação reflexiva se diferencia dos outros modelos que embasam a formação de professores?

Recorrendo à literatura, observamos que o cenário da formação reflexiva de professores em exercício revela uma linha de pensamento composto por um conjunto de princípios, os quais foram tomados como referência para este estudo e que, até então, foram desconsideradas nos processos formativos anteriores.

Um desses princípios eleva o docente à condição de produtor de conhecimentos provenientes das práticas constituídas no seu contexto de trabalho (SCHÖN, 1995). Neste sentido, a prática docente será compreendida como ponto de partida para a construção de conhecimentos, posicionando a reflexão que se faz sobre essa prática como fonte e lócus de produção de saberes. A reflexividade, então, configura-se como eixo articulador da relação entre teoria e prática (PIMENTA, 2008).

Segundo Pimenta (1999, p. 11), são as práticas docentes que reservam os elementos mais significativos, tais como a intencionalidade para solucionar problemas, a "experimentação metodológica" e o enfrentamento das variadas situações de ensino que ainda não foram sistematizadas teoricamente. E neste sentido, os conhecimentos teóricos, os saberes pedagógicos ventilados por essa formação podem colaborar no processo de ressignificação das práticas docentes dos professores-cursistas.

Diante dessas considerações, coube-nos questionar: como os conhecimentos dos professores-cursistas estão sendo reconhecidos nas propostas de formação em exercício? As experiências práticas desses profissionais constituem material para a reflexão nos projetos dos cursos de formação em exercício?

E, ainda, se tomarmos por referência as argumentações de Pérez-Gómez (1995) de que as situações problemáticas da prática social não se resumem a meros problemas instrumentais, que delimitam o professor à tarefa de apenas escolher os meios e procedimentos para solucioná-los, e se considerarmos que os problemas da prática possuem uma complexidade que os caracteriza como "zonas indeterminadas da prática" (SCHÔN, 2000, p. 17), como, então, os formadores promovem práticas docentes que possam dialogar com os

conhecimentos provenientes das experiências dos professores-cursistas, tendo em vista serem desafiados a trabalhar com situações complexas e, parcialmente, indeterminadas?

Havemos de considerar, ainda, como princípio dessa perspectiva teórica, conceber a reflexão como uma prática social, o que implica no reconhecimento do seu caráter emancipatório. E com este argumento, Zeichner (2008) reafirma a necessidade de ter, como objeto de análise, as reais condições de ensino, no intuito de promover a sua modificação. Daí atribuir-se aos professores a responsabilidade de buscar transformar, mediante práticas reflexivas, as condições em que se produz o ensino, objetivando torná-las coerentes com situações de igualdade e justiça social. Para o formador de professor, um dos maiores desafios será o de implantar uma formação sem que essa se restrinja a fomentar interiorizações reflexivas nos professores-cursistas sobre seu próprio ensino, desconsiderando as condições sociais, culturais e políticas que envolvem a educação (LIBÂNEO, 2008; PIMENTA, 2008).

Temos, portanto os dois elementos que contribuíram para delinearmos os contornos investigativos do nosso objeto de estudo. O primeiro deles parte do interesse em analisar as ações dos formadores de professores, inseridas em contexto específico de formação docente, ou seja, uma proposta formativa, organizada e direcionada para um público diferenciado de alunos. O segundo elemento sugere que as ações desses formadores devem estar respaldadas pela perspectiva da formação prático-reflexiva.

A partir desses dois elementos, consideramos que o curso de formação docente passa a enfrentar alguns desafios. Um deles consiste em promover as mudanças nas práticas de ensino desenvolvidas pelos professores-cursistas. Contudo, existe um movimento que precede este objetivo, pois a centralidade que o pressuposto da prática reflexiva ocupa nos programas de formação docente sugere repensar a prática pedagógica dos cursos, conforme as características pertinentes a esse modelo formativo.

Se compreendemos que a prática pedagógica se constitui nas ações e relações coletivas de sujeitos (professores, gestores, alunos), na construção do conhecimento, mediadas pela afetividade, então o pressuposto da formação reflexiva implicará a reestruturação de todas as dimensões que a constituem (SANTOS, 2009; SANTIAGO; BATISTA NETO, 2011).

Neste ponto, assumimos a tese de que, embora seja forjada nos preceitos da racionalidade prático-reflexiva, a formação de professores em exercício configura-se como uma construção híbrida, produzida a partir da associação de concepções distintas, fundamentadas nos pressupostos de racionalidades vistas como divergentes. Assim, no contexto da formação em exercício, as relações estabelecidas entre as dimensões da prática pedagógica, promovem situações de ensino ambivalentes, nas quais as características

pertinentes à abordagem reflexiva permanecem, é passível de identificação, mas ao mesmo tempo, são impregnadas por perspectivas diferenciadas, contemplam outras abordagens.

Não se trata apenas de compor os projetos dos cursos de formação docente com os princípios da perspectiva reflexiva, na esperança de serem vivenciados na sua íntegra. Não basta tomar a reflexividade como uma diretriz para justificar as ações na formação docente ou, por convenções políticas e sociais, a ponto de inversamente pormover uma formação que legitima práticas pedagógicas instrumentais. É preciso compreender que todas as dimensões envolvidas nesse processo estão sob a influência de perspectivas teóricas e metodológicas, que se revelam contraditórias, mas no contexto da formação em exercício, podem-se promover uma interconexão entre essas abordagens, superando as binaridades entre conhecimento teórico e conhecimento prático.

Consideramos, assim, que, na formação do profissional reflexivo, existe um processo de desestabilização das práticas pedagógicas, com a finalidade de promover a ressignificação das práticas de ensino dos professores-cursistas. Esse processo sinaliza para duas direções: por um lado há o reconhecimento da inviabilidade dessas ações práticas para atender às demandas formativas desses professores e, por outro lado, reclama-se para essa prática pedagógica a urgência de sua reconfiguração segundo bases epistemológicas não mais referenciadas na formação técnica dos saberes, mas fundamentadas em uma concepção que compreenda os professores da educação básica como produtores de conhecimentos.

Essa desestabilização sustenta-se na promessa de que a formação prático-reflexiva possa contribuir para a reformulação das práticas docentes dos professores-cursistas. A reflexão representa um meio para transformar as ações do professor, preparando-o para as demandas e incertezas que se apresentam no desenvolvimento da profissão. Ou seja, a transformação dessas ações requer um processo de sistematização, por meio da atividade reflexiva e de uma postura crítica desse educador sobre suas próprias práticas de ensino.

Por esse caminho, as dimensões da prática pedagógica da formação em exercício, tais como o projeto do curso, a estrutura curricular, a prática gestora, as práticas dos formadores de professores, deveriam ser reconfiguradas, com a incorporação da ideia do professor como centro no processo de construção da profissão, reconhecendo-o como produtor de saberes provenientes de uma prática reflexiva.

Entendendo a complexidade que demanda uma investigação sobre a prática pedagógica, por ser constituída da interconexão das demais práticas, buscamos focalizar a atenção investigativa em uma das dimensões. Assim, por considerarmos o formador de professor como eixo fundamental para o desenvolvimento da formação de professores

reflexivos, é que tomamos como objeto de pesquisa a análise das práticas docentes que emergem das ações dos formadores de professores, a partir das relações que estes estabelecem com os professores-cursistas, no processo de construção do conhecimento, inseridos em um contexto institucional de formação docente.

Considerando as posições apresentadas, pretendemos desenvolver a pesquisa no intuito de compreender como os formadores de professores promovem, no contexto da formação em exercício, práticas docentes que expressam uma formação reflexiva e, ainda, em quais situações de ensino são evidenciadas as ações e intervenções dos formadores de professores que se aproximam de uma formação reflexiva.

A problemática em questão possibilitou, como objetivo da pesquisa, analisar como os formadores de professores em exercício, mediante as relações estabelecidas com os demais sujeitos do processo formativo, promovem práticas docentes que expressam formação reflexiva.

À luz do objetivo geral e considerando a finalidade do projeto do curso em contribuir para a formação de um profissional reflexivo, elaboramos como objetivos específicos:

1. Analisar a concepção de formação em exercício e prática reflexiva presente na proposta institucional do curso de formação de professores em exercício, identificando os pressupostos teórico-metodológicos subjacentes a esta concepção;
2. Apreender o conceito de prática reflexiva segundo a percepção dos coordenadores, formadores de professores e professores cursistas do curso formação de professores em exercício;
3. Identificar as situações de ensino que evidenciam intervenções pedagógicas reflexivas.

Mesmo reconhecendo que estamos investigando apenas uma faceta da prática pedagógica, é importante esclarecer que o objetivo do estudo fundamentou-se na ideia de que a prática docente desenvolvida pelos formadores de professores não se limita à mera transmissão metódica do saber sistematizado pela humanidade, mas tenciona, fundamentalmente, promover, mediante as relações estabelecidas com os demais dimensões do processo formativo, formas de mobilizar e produzir o conhecimento.

Essa posição suscita a necessidade de compreendermos a prática docente como ação consciente e intencional do professor, que tem por finalidade intervir na aprendizagem dos alunos com os quais trabalha. Sendo assim, desenvolve-se mediante ações recíprocas com as demais práticas, e sua materialização se dá de acordo com os elementos que a estruturam, tais

como planejamento de ensino, relações interativas entre professor-aluno-conhecimento e avaliação.

Entre esses elementos, existe um grau de coerência, de forma que não resultem em nichos fragmentados, já que vão corporificar a ação dos professores. E, assim sendo, na materialização dessas ações práticas, quer seja na gestão da matéria, organizando o planejamento, selecionando os conteúdos e definindo as formas de abordá-los, quer seja na gestão da classe, nas relações estabelecidas com os professores-cursistas, na organização da classe e nas perspectivas avaliativas implantadas, é possível encontrarmos elementos que revelam ser os formadores de professores aqueles que assumem a linha de frente na implantação do paradigma da prática reflexiva. Assumimos, portanto, a relevância do papel do formador na condução de um processo reflexivo de formação de professores.

Contudo, compreendemos que a promoção de práticas de formação reflexiva pode apresentar obstáculos. Essa afirmação toma por argumento a necessidade de considerar as influências que as questões socioculturais e políticas exercem sobre as ações desenvolvidas pelos formadores de professores e de compreender que as práticas docentes desses profissionais carregam as marcas das experiências pessoais e profissionais, vivenciadas ao longo da profissão (SACRISTÁN, 1999a).

Sendo assim, será necessário situar a prática dos formadores de professores no interior das relações que esses profissionais estabelecem com o conhecimento, com os demais sujeitos do processo educativo e com as condições institucionais e organizacionais da realidade do projeto de formação e da instituição no qual atuam. São relações, por vezes, complexas e conflitantes, nas quais interferem diversas variáveis, tais como as mudanças na organização da instituição superior de ensino para colocar em ação a prática reflexiva, as condições objetivas para promover uma formação reflexiva, o engajamento e a articulação dos professores-cursistas no processo formativo, a infraestrutura dos cursos, as parcerias estabelecidas entre a instituição formadora e as secretarias municipais de educação e as escolas (SACRISTÁN, 1999a).

Por essa lógica, analisar a prática docente desenvolvida pelo formador de professores pressupõe considerar o contexto social como condicionante das ações desse sujeito e, que, portanto, pode afetar a atuação do profissional que busca assumir uma perspectiva de ensino reflexivo.

Neste aspecto, a validade deste estudo deve-se, por um lado, à relevância dos debates e das pesquisas sobre os programas de formação em exercício, que, na perspectiva de fazerem rupturas com a racionalidade técnica, têm sido objeto de inovações ao proporem uma

formação fundada no pressuposto da prática reflexiva – porém apresentam dificuldades para promover mudanças nas práticas de ensino dos egressos; por outro lado, à necessidade de compreender o trabalho daqueles que assumem a responsabilidade de promover, no espaço coletivo da formação de professores, situações de ensino que se aproximam do paradigma reflexivo.

Assim, ao propor analisar como os formadores de professores, no contexto da formação em exercício, mediante as relações estabelecidas com os demais sujeitos do processo formativo, promovem práticas docentes que expressam uma formação reflexiva, somos desafiados, na condição de pesquisadores, a pensar as exigências e as demandas enfrentadas por esses profissionais no desenvolvimento de suas ações.

Tendo em vista essas considerações e a participação que tivemos, como avaliadora, em bancas de monografia, no curso de formação de professores em exercício, promovido pela UESB em parceria com a Secretaria Municipal de Itapetinga, Bahia (razão pessoal e profissional que nos aproximou do objeto de investigação), questionávamos se nessas ocasiões o trabalho desenvolvido pelos formadores de professores, nos cursos de formação em exercício, poderia ser um caminho investigativo fértil tanto para discutir as questões elencadas, quanto para compreender se as mudanças que vêm sendo desenvolvidas nas propostas de formação de docentes evidenciam aproximação com uma prática reflexiva, visando à valorização do profissional do ensino, como tem sido defendido por muitos pesquisadores e pelas políticas públicas, ou se, ainda, permanecem à margem de uma perspectiva de formação reflexiva, acentuando o distanciamento entre teoria e prática.

Elegemos como lócus de investigação o curso de Pedagogia com Ênfase na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, instituído pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus de Itapetinga. Esse curso foi implantado através das parcerias entre as instâncias governamentais e a universidade, em regime de colaboração. Possui projeto de curso específico, que visa à aproximação entre a formação inicial e continuada no mesmo espaço formativo. Por atender a um contingente significativo de municípios, pois a maioria dos cursistas é proveniente do ensino municipal, é um curso de modalidade presencial, porém funciona em caráter regular e modular. Soma-se, a isto, a proposição de práticas formativas vinculadas às abordagens que concebem o professor como um prático reflexivo.

Encontramos, nas características do objetivo pretendido e na singularidade que configura o nosso objeto investigativo, os motivos para justificar a opção por realizar um estudo de caso, com a pretensão de sermos orientados pela abordagem qualitativa, em que

almejamos analisar as práticas docentes dos formadores de professores, no contexto da formação em exercício, mais especificamente, nas relações estabelecidas entre os sujeitos que compõem esta investigação, evidências que demonstrem intervenções pedagógicas condizentes com uma perspectiva de formar o profissional reflexivo.

Para a coleta de dados, utilizamos, como instrumentos de pesquisa: a análise documental, que possibilita identificar, entre outros aspectos, as convergências entre as concepções de prática reflexiva presentes na proposta institucional e as que foram apresentadas pelos formadores, gestores e professores-cursistas; a observação participante, como principal instrumento investigativo desta pesquisa, possibilitando interagir com os sujeitos da pesquisa e, assim, poder analisar, a partir dos diálogos estabelecidos entre os formadores e os professores-cursistas, evidências de princípios que se aproximem de uma formação reflexiva. Pudemos, assim, através das entrevistas, desenvolver uma compreensão sobre a maneira como esses sujeitos se posicionam diante da formação prático-reflexiva.

O aporte teórico da pesquisa baseou-se na produção de Gatti e Barreto (2009), Garcia (1995, 1999), no que diz respeito à discussão sobre a formação de professores em exercício, situando-a na interface entre a formação inicial e a formação continuada; em Schön (1995, 2000), Zeichner (1993, 2008), com o apoio das discussões de Contreras (2002), no que se refere aos modelos de formação, evidenciando os modelos fundamentados no pressuposto da formação prático-reflexiva. Contamos com a colaboração de Souza (2009), Freire (1987, 2013), Zabala (1998), Masetto (2003) e Tardif (2002), entre outros autores, para compreendermos a prática pedagógica, as dimensões inseridas no contexto de formação, fundamentado pela perspectiva de formar o profissional prático-reflexivo.

Este texto apresenta a seguinte estruturação: Introdução, cinco capítulos, considerações finais, referências bibliográficas e anexos. Na introdução, apresentamos o objeto de estudo, contextualizamos as práticas dos formadores de professores no âmbito das reformas educacionais, justificamos os motivos da opção investigativa e apresentamos os objetivos, a opção metodológica e o aporte teórico.

No primeiro capítulo, apresentamos os fundamentos da formação de professores em exercício, buscando um conceito sobre a temática, com base nas categorias teóricas formação inicial e formação continuada. Em um segundo momento, exploramos os estudos sobre os modelos teóricos formativos, enfatizando aqueles embasados no paradigma da racionalidade prática, na concepção do professor reflexivo, considerando que esse modelo tem fundamentado a maioria dos cursos de formação docente e, em especial, aqueles destinados a formar professores em exercício. Dialogamos, também, com alguns dos autores mais

expressivos em relação aos estudos sobre o conceito de prática reflexiva para que, com base nesses posicionamentos, pudéssemos apresentar a nossa compreensão da formação de professores em exercício, fundamentada no pressuposto da formação prático-reflexiva.

No segundo capítulo, debatemos a compreensão de prática docente que emerge das ações dos formadores de professores e os elementos que estruturam a prática docente, apresentando e caracterizando cada um desses elementos e relacionando-os com as proposições orientadas pela perspectiva de formar o profissional reflexivo.

Na construção do terceiro capítulo, buscamos analisar as políticas públicas de formação de professores implantadas na primeira década dos anos 2000, com o objetivo de compreender as configurações que estavam sendo atribuídas aos projetos de formação para professores em exercício.

No quarto capítulo, traçamos o itinerário metodológico selecionado para a estruturação do trabalho científico. Justificamos nossas escolhas teórico-metodológicas em desenvolver uma pesquisa fundamentada na abordagem qualitativa, que demonstrou ser a mais adequada para um estudo de caso, dadas as características do objeto de estudo e as peculiaridades do campo de investigação. Para organizar e analisar os dados, utilizamos a Técnica de Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2010) e Vala (2014), optando pela técnica da análise temática, que possibilitou a constituição das categorias empíricas. O marco teórico possibilitou traçar categorias teóricas, tais como: Formação do Profissional da Docência; Formação Inicial dos Professores em Exercício; Prática Pedagógica e Prática docente; Política Pública de Formação de Professores.

No quinto capítulo apresentamos uma análise a respeito das concepções e práticas de formação para professores em exercício e sobre a prática reflexiva, adotadas pela proposta pedagógica do curso e pelos sujeitos participantes do curso de Pedagogia com ênfase na Educação Infantil e anos Iniciais do Ensino Fundamental. Assim, para atendermos os objetivos, organizamos o capítulo, a partir de alguns eixos temáticos, nos quais foram agrupadas as categorias de análise. Esses eixos foram estruturados em torno de algumas indagações: as concepções sobre formação em exercício expressas num projeto idealizado para atender à necessidade formativa de professores da educação básica; os princípios do pressuposto da formação reflexiva incorporados no projeto do curso e anunciados pelos sujeitos participantes dessa formação; as situações de ensino, que evidenciam intervenções pedagógicas reflexivas, analisadas por meio dos elementos estruturantes das práticas dos professores.

E, por fim, nas Considerações Finais, afirmamos que, no contexto da formação para professores em exercício, promover situações de ensino de caráter problematizador inspira, para os sujeitos desse processo, a criação de diversas possibilidades de compreensão da realidade social do ensino e a elaboração, se necessário, de alternativas de intervenções.

2 FORMAÇÃO SUPERIOR DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO: CONCEPÇÃO E PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS QUE A FUNDAMENTAM

As mudanças impostas pela globalização e o surgimento da sociedade do conhecimento, traduzidos nos desafios de atender às novas demandas do mundo do trabalho e de promover a inclusão social, têm suscitado debates acerca da educação e dos profissionais que nela atuam. As preocupações com as práticas escolares desenvolvidas no interior da escola e com a qualidade das formas de aprendizagem ganham centralidade, na medida em que questionam a legitimidade da instituição escolar no âmbito social, tendo em vista que uma significativa parcela da população se encontra à margem da educação escolarizada e dos bens culturais difundidos pelas práticas escolares (AQUINO; MUSSI, 2001).

Os questionamentos não tardaram a ecoar na docência, sobretudo na qualidade do trabalho para responder às tarefas que lhe são exigidas e, consequentemente, na sua formação profissional. Como afirma Nóvoa (1999), a crise vivida pela profissão, que vem se arrastando ao longo dos anos, traz impactantes consequências para os docentes. Sobre isso, o autor constata que a autodepreciação por parte do docente encontra-se associada a uma espécie de desconfiança presente nos "círculos intelectuais e políticos" no que diz respeito às competências e à qualidade do trabalho desse profissional (p. 22).

É notório, para professores, gestores e, consequentemente, para setores sociais, o quanto as mudanças provocadas por essa nova era tem exigido da escola e dos seus profissionais uma reestruturação dos papéis. Pérez-Gómez (1995) relata a preocupação da sociedade ocidental com os precários resultados apresentados pelo processo de escolarização. Segundo o autor, mesmo que a escola tenha alcançado as camadas sociais menos favorecidas, o fato é que a formação, nos seus variados campos (técnico-cientifico, cultural, humana) e, até mesmo a formação compensatória, não consegui atingir o "grau de satisfação prometida" (p. 95).

Tomando essa constatação como referência, veremos que, no cenário brasileiro, as mudanças ocorridas a partir dos meados da década de 1990, período marcado por um conjunto de reformas educacionais, têm, na escola e nos professores, os seus principais alvos, impondo diferentes requerimentos de qualificação (MAUES, 2003; MACEDO, 2008).

De acordo com o panorama, essas mudanças ocasionam desdobramentos, sobretudo na formação de professores, passando a ser uma das temáticas mais enfatizadas no campo das políticas educacionais. A LDBEN/1996, as leis e os decretos posteriores retratam um quadro de cobranças sobre o trabalho dos professores, ao considerarem a avaliação

do desempenho desses profissionais como critério de progressão funcional e como princípio de reformulação das propostas de formação docente (SCHNEIDER, 2009; MORORÓ, 2013).

As Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Resolução CNE/CP nº 1/2002), como um dos desdobramentos dessas reformas, por exemplo, enfatiza a necessidade de rever os modelos vigentes de formação docente. O que significa, segundo essa proposta, o fomento e o fortalecimento de mudanças no interior das instituições formadoras, a atualização dos currículos dessa formação em face das novas exigências e a articulação entre a formação e as necessidades das escolas contemporâneas (BRASIL, 2002).

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (Resolução nº 2/2015) reafirmam a preocupação com a qualidade da formação dos professores, sobretudo com relação à organicidade dessa formação, destacando maior articulação entre educação superior e educação básica (BRASIL, 2015).

Associada à defesa da necessidade de mudanças no interior dos cursos de formação de professores, vamos observar, também, a propagação de uma proposta de qualificação docente que se estenda ao longo da vida. Perspectiva que diverge dos modelos de formação de professores respaldados no paradigma positivista, orientado por uma lógica instrumental e direcionado para a "solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas" (PÉREZ-GÓMEZ, 1998, p. 356).

Esses modelos, no campo da profissão docente, encontram-se em uma situação delicada diante das demandas de maior qualificação dos professores para atender a um alunado que "passa a se apresentar de acordo com uma multiplicidade de rostos e formas, um aluno que já não comportaria uma sensibilidade *a priori* em relação às promessas de emancipação futura, propaladas pela escola da modernidade" (AQUINO; MUSSI, 2001, p. 216).

Em meio a questionamentos sobre os limites dos modelos de formação fundamentados na racionalidade técnica, novas propostas de reformulação das práticas de formação de professores foram lançadas. E, no caso brasileiro, em razão das condições educacionais serem abaixo dos índices observados em outros países, a formação inicial em exercício tornou-se um campo de ressignificação da formação de professores (PIMENTA, 2008; MORORÓ, 2012).

Assistimos, nesses projetos formativos, à proposição de abordagens teóricas que concebem o ensino como uma "atividade complexa, que se desenvolve em cenários singulares, claramente determinados pelo contexto, com resultados em grande parte

imprevisíveis" (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 363). Essas abordagens primam pela formação de um profissional que demonstre capacidade para lidar com os conhecimentos em construção, concebendo a educação "como um compromisso político, carregado de valores éticos e morais, que considere o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais e que seja capaz de conviver com a mudança e a incerteza" (MIZUKAMI et al., 2002, p. 12).

De um modelo formativo baseado na abordagem tecnicista, instaura-se uma nova racionalização, a epistemologia da prática. Nesta perspectiva, valorizam-se as experiências e os saberes docentes, constituídos no exercício da profissão. Essa orientação tem reconfigurado os currículos de formação de professores, dando maior ênfase à dimensão prática, sobretudo à prática reflexiva.

No que se refere às propostas de formação inicial de professores em exercício, em particular as que identificam o docente como um prático reflexivo, percebemos que elas assumem o princípio de valorização dos conhecimentos e das experiências desses profissionais, convocando as práticas formativas a lançarem mão de propostas pedagógicas, em que essas ideias orientem as atividades educativas. Assim, uma compreensão diferenciada de formação inicial de professores em exercício tem reconhecido o professor como um profissional que produz saberes no exercício da docência e que são, também, responsáveis por seu processo formativo (SCHÖN 1995; 2000; ZEICHNER, 1993).

Contudo, como afirma Garcia (1999), o conceito de reflexão popularizou-se de tal forma que se tornou difícil encontrar propostas de formação de professores que não o tomem como elemento central. Assim, a reflexão é concebida como condição essencial na formação dos professores, pela sua capacidade de fomentar transformações na prática docente e, modificar a forma como o própria professor se posiciona em relação à profissão, ao trabalho.

Por outro lado, é importante evidenciar que, embora a ideia de reflexão sobre a prática seja um conceito crucial na racionalidade prática, ela apresenta variações ao tratar da formação docente. Isso significa reconhece-la como uma área epistemologicamente complexa, com divergências quanto a finalidade, às estratégias metodológica, à organização e às relações pedagógicas presentes na formação (LIBÂNEO, 2008).

Ante estas ponderações, pretendemos apresentar, neste capítulo, os fundamentos necessários à formação de professores em exercício, com base na literatura sobre a temática, e os pressupostos teórico-metodológicos que têm subsidiado as propostas de formação superior para professores em exercício. Na primeira parte, traremos as concepções sobre formação em exercício, argumentando a necessidade de pensar essa formação à luz do entrelaçamento entre formação inicial e formação contínua.

Na segunda parte, apresentaremos uma discussão acerca dos modelos teóricos formativos que fundamentam a formação em exercício, dando ênfase ao modelo embasado no paradigma da racionalidade prática, na teoria do professor reflexivo, considerando que esse modelo tem fundamentado, nas últimas décadas, a maioria dos cursos de formação docente.

Na sequência, analisaremos concepções diferenciadas de prática reflexiva, considerando que esse construto teórico não se constitui em um campo homogêneo, já que abarca diferentes posicionamentos sobre como conceber a prática reflexiva na formação de professores. E, por fim, baseadas nesses posicionamentos, apresentaremos a nossa compreensão sobre a formação de professores em exercício, considerando algumas possibilidades de formação da prática reflexiva.

2.1 A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA

A formação de professores, no Brasil, assumiu dimensões bastante complexas nos anos pós-LDBEN/96, principalmente no que se refere ao nível dessa formação, fato evidenciado pela determinação de formação docente em nível superior, incentivando um processo que visa universitarizar o magistério, em todo o país. (CABRAL, 2010).

Em face dessa sentença, o profissional da docência encontra-se em meio a duas modalidades formativas com características, conceitos e propostas que as diferenciam nas suas finalidades e estruturação: a formação inicial e a formação continuada.

Dessa forma, gostaríamos de mencionar alguns elementos que as caracterizam, entendendo que, a partir deles, constituiremos a base para compreendermos a formação inicial superior para professores em exercício. Assim questionamos: quais características essas modalidades apresentam? E como essas modalidades nos possibilitam compreender a formação em exercício?

De modo geral, a formação inicial é uma etapa que habilita o graduando a ingressar no campo da educação, mediante a aquisição da titulação. Essa formação contribui para o desenvolvimento dos saberes pertinentes à docência, possibilitando compreender os aspectos que envolve a profissão, para que este possa refletir, criticamente, sobre suas práticas. É a partir dessa formação que se estabelece o “marco identitário da profissão” (BORGES, 2012, p. 53). Assim formação inicial é “aquela formação que irá habilitar o profissional para seu ingresso na profissão e deverá garantir um preparo específico, com um corpo de conhecimentos que permita ao profissional o domínio do trabalho pedagógico” (ANFOPE, 1998, p. 28).

Segundo Flores (2010, p. 185), a formação inicial tem como um dos seus objetivos preparar os professores para atuar em "escolas em contextos de mudança, o que implica uma reflexão permanente sobre o papel dos professores e sobre o seu profissionalismo e a forma como este é entendido". Nesse sentido, a autora argumenta sobre a necessidade de reestruturar a formação docente para que possa atender às demandas e exigências que são atribuídas aos professores e às instituições de ensino. Isso implica na existência de práticas formativas que fomentem a articulação entre teoria e prática nos contextos institucionais, versando sobre uma estruturação curricular e metodológica, de ordem interdisciplinar, e o estabelecimento de parcerias entre as instituições superiores de ensino e o campo de atuação do docente.

A formação continuada, por outro lado, caracteriza-se por uma formação direcionada aos docentes que são legalmente habilitados. Mesmo apresentando aspectos comuns, a formação continuada assume um caráter de unicidade na docência, visto que "a continuidade nos estudos pressupõe um percurso de caminhos diferenciados que dão sequência às etapas anteriores percorridas pelo docente" (BORGES, 2012, p. 54). A formação contínua proporciona

> [...] novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver o trabalho pedagógico. Assim, considera-se a formação continuada como um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o homem integral, unilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo (ANFOPE, 1998, p. 35).

Entende-se que a formação continuada deva ser associada ao exercício do magistério, atualizando e complementando os conhecimentos profissionais e valorizando a produção dos saberes que foram constituídos na realização do trabalho docente (ANFOPE, 1998).

Embora haja discussões acerca da conceituação de formação continuada, o fato é que, nas pesquisas e estudos, essa formação apresenta uma multiplicidade de sentidos. Assim, em determinados estudos, a formação continuada significa a participação em cursos oferecidos ao final da formação superior ou ao iniciar a docência. Contudo, também é comum, associar essa formação a perspectivas mais generalizados, como qualquer atividade voltada para o desenvolvimento do profissional. Neste caso, engloba participações em jornadas pedagógicas, congressos, seminários, os mais variados cursos (GATTI, 2008).

Temos, portanto, compreensões que diferenciam e, consequentemente, polarizam essas duas modalidades. Contudo, essas diferenças estão sendo pulverizadas diante dos impactos das novas exigências do mercado de trabalho, traduzidas nas demandas apresentadas no

campo da formação de professores no Brasil, para responder ao crescimento das redes públicas e privadas do ensino fundamental e as adaptações necessárias ao funcionamento das escolas (GATTI; BARRETO, 2009).

Assim, assistimos, através das políticas públicas, a um amplo processo de implantação de programas de formação de professores, que desencadeiam uma polissemia de modalidades formativas. Essas nuances, neste campo, tiram dessas propostas a originalidade de pertencerem a uma única modalidade para as colocarem em um patamar que incorpora e expressam, na sua estruturação, as singularidades tanto da formação inicial, quanto da continuada. Essa polissemia tem sido representada pela expansão de cursos especiais de formação inicial e continuada para professores em exercício, pela complementação de formações e por autorizações, em caráter especial, para o exercício da docência a pessoas não licenciadas (GATTI; BARRETO, 2009).

A formação de professores em exercício tem representado uma importante estratégia política para equilibrar as situações díspares de titulação e de qualificação identificadas entre os professores em exercício no país. Nessa perspectiva, projetos institucionais estão possibilitando a aproximação entre a formação inicial e a continuada no mesmo espaço formativo.

No entanto, para corresponder às demandas apresentadas pelo país, essa formação tem assumido variadas facetas, orientadas por pressupostos divergentes, como superar as lacunas deixadas pela formação inicial, atualização dos docentes por meio de inovações curriculares, mudanças nas práticas pedagógicas, mediante propostas formativas baseadas no paradigma da prática reflexiva, entre outros.

Essa diversidade gera dúvidas e questionamentos no que se refere à concepção, caracterização e público-alvo, tornando-a um campo pouco definido e carente de investigações. Neste sentido, consideramos pertinente traçar algumas características da formação de professores em exercício, para termos clareza dos princípios que a orientam e dos posicionamentos adotados por esse tipo de formação.

2.2 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO: DO QUE ESTAMOS FALANDO MESMO?

Formar professores em exercício nos remete à ideia de formação continuada, visto que, geralmente, destina-se à atualização e aprofundamento dos conhecimentos profissionais

daqueles que passaram por uma formação que os habilitou ao exercício do magistério e estão em plena atuação profissional.

No entanto, considerando as diferenças e desigualdades no Brasil, no que se refere à qualificação dos docentes, a formação superior de professores em exercício caracteriza-se como uma formação voltada para os profissionais que atuam na docência, mas que não têm a qualificação estabelecida por lei[7]. Portanto, a formação e o exercício da docência, neste âmbito, mantêm uma estreita articulação, visando, tanto ao desenvolvimento profissional do docente, quanto ao desenvolvimento estrutural do contexto de trabalho. Por essa razão, entende-se que a formação do professor em exercício precisa assumir com um dos eixos de referência, a partir da qual contribuirá para a organização pedagógica do curso, as experiências e os saberes práticos dos professores.

Neste ponto, é importante esclarecer que a argumentação "tomar como referência as experiências práticas dos alunos-professores" não significa referendar uma formação docente exclusivamente em situações práticas, que são fundamentais, mas não sustentam uma perspectiva formativa que, consequentemente, proporcione "a construção do saber pedagógico sistematicamente fundamentado" (GHEDIN, 2008, p. 131).

Por se tratar, também, de uma formação para titulação e certificação, ela está situada entre a formação inicial e a continuada, pois, ao mesmo tempo em que o professor já exerce profissionalmente as atividades na docência, ele necessita de formação que o possibilite alcançar o mesmo nível de conhecimento profissional, estruturado e definido pela proposta de formação inicial superior (BRASIL, 1999a).

Assim, somos levados a compreender a formação superior de professores em exercício pelo viés da hibridização, isto é, uma proposta formativa, em que se mesclam os dois níveis de formação (inicial e continuada), no que se refere tanto ao tratamento metodológico, quanto aos pressupostos epistemológicos. Ou seja, a formação em exercício abarca as características da formação inicial e da continuada, mas numa estrutura particular de modalidade formativa.

Para melhor compreendermos essa categoria, é importante esclarecer que a noção de hibridismo tem sua gênese na segunda metade de século XIX, a partir dos estudos contemporâneos às pesquisas de cunho biológico, desenvolvidas por Darwin sobre a origem das espécies. O debate central estava direcionado para à possibilidade de cruzamento entre espécies distintas, formando os seres híbridos (KERN, 2004)

[7] Art. 87, parágrafo 4º da LDB 9.394/96.

Com o tempo, esse conceito foi apropriado pelas ciências sociais, deslocando o foco de discussão, ora não mais direcionado para as espécies vegetais, mas sobre a raça humana. No entanto, predominava nesses trabalhos os resquícios dos estudos biológicos, ao preservar a ideia da valorização das espécies consideradas puras, posicionando a um segundo plano aqueles que originaram da mistura das raças (KERN, 2004).

Com a globalização mundial, esse termo ressurge nas ciências humanas, revigorado pelos estudos sobre a hibridização cultural. Mas, o que Kern (2004), em suas análises, nos esclarece é que a noção de hibridismo, sobretudo com os estudos pós-colonias, demonstra uma particularidade ao expor duas dimensões: a política e a estética. De um modo geral, a dimensão de caráter político, busca identificar e analisar as intencionalidades das ações e dos discursos. E, na dimensão estética, o conceito de hibridismo visa reunir os diferentes gêneros e campos artísticos, resultando em um modo de fazer a arte tanto original, quanto contestador.

Mesmo considerando a complexidade que o conceito de hibrido apresenta, o que gostaríamos de destacar, é a diferente roupagem que o termo hibridismo revela, ou seja, marcado pela ruptura da ideia de determinações unívocas (MATOS; PAIVA, 2007)

O que nos parece ser um elemento essencial na compreensão deste termo, pois significa afirmar que o hibridismo não trata apenas da mescla de características pertencentes a questões diferenciadas, como reafirma a inexistência de formas puras. “Esse novo híbrido é uma ruptura e uma associação ao mesmo tempo, uma simultaneidade impossível do mesmo e do outro” (MATOS; PAIVA, 2007, p. 188). Assume, portanto, a marca da ambivalência, em que é possível atribuir a determinado objeto ou a uma situação, mais de uma categoria.

A partir dessas compreensões que gostariasmos de localizar a formação para professores em exercício, considerando as contribuições de Zeicnher (2010), em defesa da criação de um terceiro espaço para a formação do profissional da docência. E, nesta proposição, encontramos as análises de quando incorpora nos seus estudos sobre a formação de professores, o entendimento de uma prática de formação pelo hibridismo para superar a desconexão existente entre os cursos de formação de professores e as escolas.

Zeicnher (2010), fazendo uma análise das propostas de formação docente norte-americana identifica, a partir das suas pesquisas no campo da formação docente, um distanciamento entre a instituição superior de ensino e as escolas. Para o autor, a constatação dessa problemática tem proporcionado uma série de experiências que tomam com elemento central a parceria entre instituições superiores de ensino e escolas, com o objetivo de promover uma aproximação entre os conhecimentos acadêmicos e os conhecimentos provenientes do campo de atuação dos professores.

Diante disso, o autor fundamenta sua discussão a partir da ideia de hibridismo, considerando a possibilidade de se criar um "terceiro espaço" para a formação de professores, reunindo professores da educação básica e professores da universidade, relacionando-se de forma menos hierárquica e mais igualitária, com o objetivo de propiciar formação qualificada aos docentes.

> Terceiros espaços envolvem uma rejeição das binaridades tais como entre o conhecimento prático profissional e o conhecimento acadêmico, entre a teoria e a prática, assim como envolve a integração, de novas maneiras, do que comumente é visto como discursos concorrentes – em que uma perspectiva do isso ou aquilo é transformada num ponto de vista do tanto isso, quanto aquilo (ZEICNHER, 2010, p. 486).

Portanto, as construções híbridas são marcadas pela ambivalência, pela superação das concepções binárias para considerar a simultaneidade das diversas características do ser. Neste sentido, podemos afirmar que os espaços híbridos de formação de professores podem favorecer a construção de novos conhecimentos ou de uma ressignificação dos saberes dos profissionais da docência.

É seguindo essa perspectiva que, no contexto das práticas de formação docente, Zeicnher (2010) identifica situações de ensino híbridas. Para o autor, "a criação de terceiros espações na formação de professores envolve uma relação mais equilibrada e dialética entre o conhecimento acadêmico e o da prática profissional, a fim de dar apoio para a aprendizagem dos professores em formação" (p. 487).

Nessas situações hibridas, Zeicnher (2010) enfatiza alguns exemplos para ilustrar a sua proposição em criar um terceiro espaço formativo. Entre eles, o autor destaca a contratação de professores da Educação Básica para exercerem a função adjunta no processo de formação inicial dos professores, configurando-se como uma forma de promover o envolvimento desses profissionais nas "atividades de ensino e de co-regência, na supervisão de estudantes e na participação, na renovação e na avaliação de programas em andamento" (p. 488). Além disso, defende a incorporação das representações das práticas dos professores nos currículos dos cursos das universidades e a composição de um corpo de formadores híbridos.

Podemos encontrar, nos exemplos relatados por Zeicnher (2010), conexões que demonstram uma perspectiva ambivalente de formação, em que estão associadas diferentes abordagens formativas, respaldada na valorização dos saberes provenientes tanto da academia, quanto dos que são constituídos no contexto do trabalho docente.

Considerando essa preposição, compreendemos que a formação inicial para professores em exercício reúne elementos capazes de superar a fragmentação e o

distanciamento entre as universidades e as escolas, pois resulta da interconexão de concepções diferenciadas sobre formação de professores, na qual as características próprias dessas modalidades são conservadas e, simultaneamente, são ressignificadas em uma nova concepção sobre o processo formativo da docência (LOPES, 2005).

Da formação inicial, por exemplo, pressupõe-se um programa com um projeto educativo próprio, em que são trabalhadas as contribuições das diversas ciências, articuladas com as especificidades da docência, que contemplam os âmbitos necessários à formação de professor.

Portanto, a formação para professores em exercício não poderá ser compreendida apenas como um treinamento em serviço, posto pelo artigo 87 da LDBEN/1996, em razão da necessidade de oferecer um arcabouço de conhecimentos específicos da profissão docente. Conhecimentos provenientes de um saber científico, baseados na área de atuação da docência, e associados aos conhecimentos pedagógicos, que possibilitem aos professores uma reflexão contextualizada das práticas educativas.

Da formação continuada, busca-se assegurar o aprofundamento de temáticas educacionais, apoiando-se na perspectiva de reflexão sobre a prática educativa, sobretudo por trabalhar com professores experientes, que, ao refletirem sobre a prática, o fazem sobre uma base já consolidada acerca da profissão. Portanto, a formação em exercício defende uma proposta formativa em que as práticas educativas problematizem as experiências, os conhecimentos dos professores, para que estes possam investigar o contexto educativo na sua complexidade, tomando a prática profissional como objeto de reflexão (BRASIL, 1999a).

A este respeito, Imbernón (2010) destaca alguns eixos de atuação na formação de professores. Entre eles, a reflexão prático-teórica realizada pelos docentes sobre suas próprias práticas, mediante os processos de análise, interpretação e intervenção sobre a realidade; e a troca de experiências realizada por esses profissionais, objetivando enriquecer o campo de intervenção educativa.

Esse caráter híbrido ajuda a esclarecer algumas questões em torno da categoria formação em exercício, considerando que as características, com as quais usualmente a formação inicial ou continuada são interpretadas, se dissolvem, produzindo, com essa nova formação, associações de princípios e classificações que as diferenciam.

Uma das primeiras características fundamenta-se na defesa da ideia de que o docente alterará sua prática educativa de acordo com a formação recebida. Isso significa afirmar a existência de uma pretensão, nessas propostas, que se baseia na intencionalidade de mudança das práticas docentes, com a intervenção das ações formativas, conforme as relações

estabelecidas num contexto específico, com determinadas regras de organicidade e funcionamento.

Essa ideia está explícita no princípio “integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular”, em que a formação deve ser orientada para a mudança, visando ativar a reaprendizagem nos professores e nas suas práticas docentes (GARCIA, 1999, p. 27).

Contudo, é importante compreender que essa mudança não ocorre apenas pelo viés da dimensão prática, em detrimento da dimensão teórica. Neste ponto, comungamos com as argumentações de Ghedin (2008, p. 132), ao afirmar que o conhecimento pressupõe uma relação entre a prática e as interpretações que fazemos dela. E é nessas interpretações que reside a teoria, ou seja, “um modo de ver e interpretar nosso modo de agir no mundo”. Assim,

> [...] a reflexão sobre a prática constitui o questionamento da prática, e um questionamento efetivo inclui intervenções e mudanças. Para isso há de se ter, antes de tudo, de algum modo, algo que desperte a problematicidade desta situação. A capacidade de questionamento e de autoquestionamento é pressuposto para a reflexão. Esta não existe isolada, mas é resultado de um amplo processo de procura que se dá no constante questionamento entre o que se pensa (como teoria que orienta uma determinada prática) e o que se faz (GHEDIN, 2008, p. 132-133).

Com essa argumentação, o autor reafirma o caráter indissociável entre teoria e prática como um dos princípios na formação de professores e, portanto, separá-los colocaria em risco a perda da “possibilidade de reflexão e compreensão” e a “negação da identidade humana” (p. 133).

Para Zeichner (2010), os espaços híbridos, na formação inicial para professores, agregam conhecimentos práticos e conhecimentos acadêmicos de forma menos hierarquizada e, portanto, promovem novas oportunidades de aprendizagem para os docentes. Isso reafirma a ideia de que o conhecimento sobre a docência ocorre pela interconexão dos saberes, evitando as polaridades entre conhecimentos acadêmicos e profissionais.

O argumento do autor fundamenta-se na identificação dos problemas nos programas de formação de professores implantados nas universidades. Um deles, tem sido a ausência de conexão entre os cursos de formação e o campo da prática pedagógica. Isso tem refletido nas ações dos formadores que pouco sabem sobre as práticas docentes desenvolvidas em classes da Educação Básica. Neste sentido, são raras as oportunidades de estabelecer um diálogo entre o que se tem problematizado nas disciplinas exploradas nos cursos e a realidade da sala de aula da Educação Básica (ZEICHNER, 2010).

Outra característica da formação de professores em exercício corresponde à responsabilidade atribuída aos professores-cursistas pelo desenvolvimento do próprio processo formativo. Neste aspecto, aproximamo-nos dos argumentos de Garcia (1999), ao afirmar que o processo formativo perpassa pela autoformação do sujeito, ou seja, ele participa e é responsável pelo processo da sua formação. Não se trata apenas do levantamento das dificuldades, das necessidades identificadas pelos professores-cursistas em seu contexto de trabalho, mas de entendê-las como construtos da sua formação. Sobre este enfoque, Rocha e Fernandes (2011, p. 245) afirmam que

> [...] os professores que acessam os cursos em serviço adquirem um capital cultural proveniente das teorias estudadas, das discussões e reflexões acerca das práticas pretendidas, além de eles mesmos contribuírem no e com o próprio processo de formação [...].

É interessante esse posicionamento em dois aspectos, primeiro por reconhecer a importância da associação dos conhecimentos acadêmicos, provenientes das teorias com os conhecimentos próprios das experiências de trabalhos dos profissionais da educação. E o segundo aspecto, porque implica em identificar os professores como "sujeitos de conhecimento", ou seja, profissionais produtores de saberes provenientes da cultura e das suas experiências e que "deveriam ter o direito de dizer algo a respeito da sua própria formação profissional" (TARDIF, 2002, p. 240).

É nesse sentido que se compreende a experiência docente como produtora de conhecimentos, porém será necessário que os professores sistematizem, de forma reflexiva e crítica, as próprias experiências. E, neste ponto, a formação em exercício possibilita significativas contribuições na produção de conhecimentos, a partir da inseparabilidade entre teoria e prática, entre campo de atuação docente e academia.

Quanto à organização, a formação em exercício admite a estrutura modular, pois considera que o professor, com experiência no cotidiano da educação básica, tem maturidade suficiente para conduzir seus estudos. Além disso, vale lembrar o não afastamento das atividades docentes desses profissionais, que, na sua maioria, trabalham quarenta horas e ainda dedicam tempo aos estudos acadêmicos.

Em torno desta configuração, pesquisas apontam algumas problemáticas cruciais para sua viabilidade, tais como: as dificuldades dos professores em conciliar os estudos com a jornada de trabalho, a problemática por que passam as prefeituras, os estados e as instituições

públicas de ensino superior para garantir a presença dos docentes na formação (BELLO, 2009; MORORÓ, 2013).

Quanto ao lócus da formação em exercício, existe uma contradição, pois, embora a responsabilidade por oferecer e gerir esses cursos tenha sido atribuída às universidades, muitos funcionam em espaços fora da "sede", em espaços que não apresentam a mesma estrutura do ambiente universitário. Além disso, geralmente esses cursos consideram a prática docente, os anos de experiência dos professores no cômputo da carga horária geral, o que reduz o tempo de formação de quatro para três anos ou três anos e meio (MORORÓ, 2012).

Um aspecto bastante peculiar em torno da formação de professores em exercício é a perspectiva de se promover um processo permanente de desenvolvimento, que ocorre ao longo da vida pessoal e profissional, haja vista que a profissão apresenta características complexas, que exigem do professor propostas interventivas em condições diferenciadas (GARCIA, 1995; TARDIF, 2002; MIZUKAMI et al., 2002).

O princípio da continuidade presume que, mesmo sendo constituída por diferentes fases, a formação de professores "deverá manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação a que nos estejamos a referir" (GARCIA, 1999, p. 27).

Segundo Garcia (1995, p. 55), a ideia de desenvolvimento carrega a "conotação de evolução e continuidade", superando a "tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores". Pelo contrário, demanda uma interligação entre a primeira fase formativa e a denominada como formação permanente. Assim, é possível reafirmar que "não se pode pretender que a formação inicial ofereça produtos acabados, mas sim compreender que é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional" (1999, p. 27).

Essa concepção se contrapõe a posicionamentos que consideram a formação como um momento pontual e distante do contexto de trabalho do docente. Neste sentido, consideramos tanto a formação inicial quanto a continuada como fundamentais para o desenvolvimento do professor, uma vez que, não mais, se baseariam na ideia de acumulação de conhecimentos teóricos para posterior aplicabilidade prática.

Dois elementos significativos estão implícitos nessa concepção: um deles refere-se à ideia de processo, entendido como um *continuum.* Essa ideia implica considerar nessa formação um "fio condutor" que produz sentidos e significados para esse docente ao longo de sua trajetória; e o segundo elemento corresponde às experiências vividas pelo docente, sobretudo no seu campo de trabalho, pois são essas experiências e o fato de lidar com

situações complexas que possibilitam ao docente questionar, fundamentar e reestruturar as teorias, segundo as suas realidades (MIZUKAMI et al., 2002, p. 16).

Para alguns autores (SCHÖN, 1995; ZEICHNER, 1993), a reflexão teria condições de estabelecer as conexões entre a formação (inicial e continuada) e as experiências vivenciadas pelos professores, pois a reflexividade "implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos" (PÉREZ-GÓMEZ, 1995).

Diante do exposto, conceituar essa modalidade formativa poderá causar certo estranhamento quanto ao sentido que poderia agregar, pois logo nos questionamos se estamos falando de formação inicial ou de formação continuada.

Assim, as leituras que realizamos no intuito de elucidar essa interrogação nos levaram a concebê-la como uma formação híbrida, que incorpora as duas modalidades: por um lado, promove a formação inicial dos professores efetivos na docência, mas que não têm a titulação exigida por lei; e, por outro, contempla a formação contínua, tendo como um dos objetivos promover a qualificação do trabalho desses profissionais, na perspectiva da reflexão sobre a prática educativa.

Portanto, nesse processo, essas categorias organizam a formação em exercício em uma estrutura que exige um projeto educativo próprio, que articule momentos de autoformação com a influência das diversas teorias, das relações estabelecidas no contexto coletivo e das condições de realização dessa formação.

Pensando na formação inicial em exercício, qual seria, então, o modelo teórico formativo que a embasaria? Em qual perspectiva esse modelo se fundamenta? Esses questionamentos nos colocam diante da complexidade dos construtos teóricos e metodológicos que configuram a formação docente em exercício.

Para compreender essa estrutura formativa, nos propomos a examinar alguns modelos teóricos de formação de professores, o que nos permitirá compreender as variadas possibilidades de propostas formativas, tomando por referência as concepções e as determinações apresentadas pelos diferentes modelos teóricos.

Nos estudos sobre os modelos teóricos de formação docente, identificamos pressupostos teóricos e metodológicos distintos. A grande maioria estava fundamentada em três perspectivas: técnica, prática e crítica.

2.3 MODELOS TEÓRICOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As pesquisas que tratam dos aspectos epistemológicos da formação docente identificam modelos teóricos de formação fundamentados em diversas racionalidades, segundo as características e especificidades, apresentam diferentes compreensões sobre escola, ensino, aluno, currículo e, consequentemente, de formação de professores. Essas abordagens vêm, ao longo dos anos, influenciando os currículos, as metodologias dos cursos e os programas de formação docente (ZEICHNER, 1993).

A formação inicial de professores em exercício, como toda modalidade dessa área, também foi forjada a partir dessas estruturas. Assim, buscando entender como essas perspectivas influenciam as propostas de formação dos profissionais em exercício é que estabelecemos um diálogo teórico com pesquisadores – Pérez-Gómez (1995, 1998), Zeichner (1993), Nóvoa (1995, 2002), entre outros – que se debruçaram em pesquisas para compreender as influências dessas estruturas sobre as práticas de formação de professores (inicial ou contínua) e sobre a profissão docente.

Portanto, apresentaremos os modelos teóricos de formação de professores, fazendo uma leitura das quatro racionalidades básicas que os fundamentam. Nesse percurso, evidenciamos as perspectivas acadêmica, técnica, prática e da reconstrução social.

A partir da definição dessas perspectivas, exploraremos as possibilidades e os limites identificados pela literatura educacional sobre a formação de professores. Contudo, gostaríamos de nos deter nas contribuições da racionalidade prática, o que nos permitirá maior compreensão das atuais práticas de formação de professores em exercício, estruturadas e implantadas no Brasil.

2.3.1 A racionalidade acadêmica e técnica na formação de professores

Iniciamos este item com duas concepções básicas para analisar as questões referentes à formação de professores: a acadêmica e a técnica. Entretanto, é interessante informar que, na maioria das situações, estas perspectivas destinam-se à formação inicial dos professores, enquanto as outras são fundamentais para estruturar o lastro das propostas de formação continuada. Neste sentido, traremos as contribuições desses dois campos de investigação, considerando as características complexas que configuram a formação inicial de professores em exercício.

Na perspectiva acadêmica, o ensino é compreendido como um processo de transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade. Nesta abordagem, a formação

docente tem como objetivo principal o domínio dos conteúdos, pois o professor é caracterizado como um especialista em uma ou em diversas áreas disciplinares (PÉREZ-GÓMEZ, 1998; GARCIA, 1999).

Na abordagem acadêmica, são identificados dois enfoques distintos: o enciclopédico e o compreensivo. No enciclopédico, predominam a formação acadêmica e a valorização acentuada do domínio do conteúdo. Esse enfoque revela uma lacuna no processo de formação docente, pois, ao enfatizar o conhecimento do conteúdo como o mais importante, desconsidera a formação didática da disciplina e a formação pedagógica do docente. De acordo com essa proposição, como esclarece Pérez-Gómez (1998, p. 355), "o processo de transmissão dos conhecimentos da cultura não requer mais estratégia didática do que respeitar a sequência lógica e a estrutura epistemológica das disciplinas". Assim, a formação traça seus limites, ao assumir a função de transmitir os conhecimentos culturais, enfatizando uma competência profissional respaldada no domínio dos conhecimentos disciplinares e na habilidade para expor a ordem dos conteúdos aos alunos e no rigor avaliativo da aquisição desses conteúdos.

Ainda constatamos vestígios do enfoque enciclopédico nos cursos de licenciatura no Brasil. Mesmo considerando as mudanças advindas com a LDBEN/96 e as reestruturações em função das Diretrizes Curriculares Nacionais para cada curso, verifica-se, como apresenta Gatti (2010, p. 1357), "a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica", reforçando a dicotomia entre a formação pedagógica e a formação disciplinar.

No enfoque compreensivo, o professor não é visto apenas como uma enciclopédia, mas como um intelectual que tem uma compreensão lógica da estrutura da disciplina que ensina, como, também, da história e das características de caráter epistemológico da formação, como disciplina e domínio do processo metodológico. Portanto, a formação não se preocupa em formar o especialista apenas nos conteúdos que irá ensinar, mas também no âmbito da capacidade de domínio das técnicas didáticas para a transmissão desses conteúdos (PÉREZ-GÓMEZ, 1998; GARCIA, 1999).

Nessas proposições, constatamos que a formação docente fundamenta-se, predominantemente, no domínio e na aquisição dos conhecimentos provenientes da investigação científica, desconsiderando a importância dos conhecimentos pedagógicos que estão relacionados a aqueles que derivam do trabalho do profissional, das experiências práticas dos docentes.

No entanto, a necessidade de superar tais concepções revelou-se na emergência de uma perspectiva que priorizasse uma atividade profissional para solucionar problemas, mediante aplicação de técnicas científicas, o que significou a defesa de uma racionalidade referendada no conhecimento técnico (PÉREZ-GÓMEZ, 1998; SANTOS, 2010).

Nos modelos teóricos fundamentados na racionalidade técnica, a prática educacional baseia-se na aplicação dos conhecimentos científicos, e os problemas educacionais são considerados de natureza técnica (CONTRERAS, 2002). Assim, caberia à teoria, orientar os docentes nas suas práticas, moldando as práticas dos professores. Neste sentido, o modelo da racionalidade técnica

> [...] é a prática profissional que consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, e previamente disponível que procede da pesquisa científica. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados (CONTRERAS, 2002, p. 90).

Parece-nos que uma vez dominando as técnicas resultantes das investigações científicas o professor teria como arquitetar o processo de ensino-aprendizagem, a fim de assumir uma prática docente de qualidade. Neste sentido, tomando como referência as contribuições de Pérez-Gómez (1995, p. 96), será preciso reconhecer a hierarquia nos níveis de conhecimento, assim como reconhecer "um processo lógico de derivação entre os mesmos". Para maior aprofundamento desta ideia, o autor, apresentou os três componentes que organizaria o conhecimento profissional: o componente de ciência ou disciplina subjacente, no qual a prática se baseia e se desenvolve; o componente de ciência aplicada ou engenharia, originando os procedimentos cotidianos de diagnóstico e solução de problemas; e o componente de competências e atitudes, relacionado com a intervenção e atuação concreta, fazendo uso dos componentes anteriores.

Com essas contribuições, percebe-se uma relação hierárquica entre a prática e o conhecimento, considerando que as competências práticas são necessárias para realizar as técnicas, contudo estas derivam da ciência aplicada que, por sua vez, fundamenta-se nas contribuições da ciência básica. Essa configuração demonstra uma relação de "derivação", como também de subordinação, considerando que a atuação do profissional dependerá da prévia elaboração dos recursos técnicos e conhecimentos básicos, elaborados por outros sujeitos e em contextos institucionais diferentes (CONTRERAS, 2002, p. 92).

Notamos, nesta análise, o papel de passividade atribuído ao professor, que atua segundo as recomendações práticas dos especialistas educacionais. A habilidade desse

profissional não se encontra na elaboração de técnicas, mas na sua aplicação. Essa separação representa uma hierarquia de *status* acadêmico e social entre aqueles que produzem o conhecimento e os que cumprem função de aplicadores desses conhecimentos, dessas técnicas. Assim, prevalece, nesta proposição, uma divisão hierárquica entre teoria e prática; a prática entendida como um campo de aplicação dos conhecimentos e habilidades científicas ou pedagógicas (CONTRERAS, 2002; DINIZ-PEREIRA, 2002). Portanto, segundo Pérez-Gómez (1995, p. 96), na racionalidade técnica,

> [...] a atividade do profissional é sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas cientificas. Para serem eficazes, os profissionais da área de ciências sociais devem enfrentar os problemas concretos que encontram na prática, aplicando princípios gerais e conhecimentos científicos derivados da investigação.

A concepção de prática segundo a racionalidade técnica limita a complexidade em que se estrutura a ação docente, pois esta terá como função aplicar as soluções que foram elaboradas por terceiros, para problemas já existentes. Sendo assim, há uma fragilidade nesse pressuposto, pois as situações de ensino-aprendizagem, vivenciadas pelos docentes são, por vezes, incertas e provenientes de fatores variáveis, tornando-se difícil definir as conexões entre os conflitos e as soluções que o professor domina (SCHÖN, 1995; 2000).

Ainda nesta discussão, Contreras (2002, p.92) nos possibilita identificar alguns aspectos preocupantes ao tomarmos como referência a hierarquia de *status* no valor do conhecimento profissional. Um deles refere-se a desvalorização do componente das "habilidades necessárias para o uso prático do conhecimento básico e aplicado", evidenciando uma hierarquia entre os componentes do saber e os do fazer, que se traduz em um processo de subordinação do conhecimento prático ao teórico.

Além disso, ao reconhecer a prática profissional apenas como a aplicação de procedimentos e técnicas, a "ciência aplicada é compreendida como um campo de formulação de regras tecnológicas", privilegiando um conhecimento em que as leis entre os fenômenos são compreendidas como relações de causa e efeito. Contudo, quando o uso desse conhecimento ultrapassa os contornos do domínio da ação sobre a natureza, atingindo o da ação humana, o profissional depara-se com um problema, posto que a prática do professor não se resume à aplicação de técnicas, já que se faz necessário, nesse processo, o reconhecimento dos contextos humanos e sociais nos quais as práticas estão inseridas, assim como as consequências dessas ações sobre esses contextos (CONTRERAS, 2002, p.93).

Na racionalidade técnica, a formação de professores vale-se de práticas de treinamento para adquirir competências e técnicas de ensino. Neste tipo de orientação formativa, a "objetividade" se encontra no cerne da relação pedagógica. Assim, a neutralidade, a racionalidade e a subordinação são características bastante peculiares dessas relações pedagógicas. Dessa forma, a divisão entre quem produz o conhecimento (os especialistas) e os consumidores (os docentes) não só representa para os professores uma "negação das experiências" e dos conhecimentos constituídos nas suas práticas, gerando uma "mecanização do pensamento", como, também, o distanciamento desse profissional das dimensões políticas e sociais que envolvem o ensino e a formação docente (SANTOS, 2010, p. 39).

No que concerne a esta questão, percebe-se a incapacidade da perspectiva técnica em propor uma formação voltada para as questões que tratam dos fenômenos educacionais dentro de um contexto social mais amplo. Essa relação divisória acaba limitando o raio de ação da pratica de ensino, distanciando o docente da complexidade que se apresenta as interações na aula, pois este limita-se a instrumentalizar as suas ações.

A literatura tem-nos apresentado alguns modelos teóricos de formação docente que são respaldados na racionalidade técnica. Entre eles, identificamos o modelo de treinamento das habilidades comportamentais, que visa treinar os professores para desenvolver habilidades observáveis e específicas; o modelo de transmissão, em que os conteúdos transmitidos aos professores sobrepõem-se aos conhecimentos práticos de ensino; o modelo acadêmico, o qual considera o conhecimento do conteúdo disciplinar suficiente para o ensino, ficando os conhecimentos práticos para serem aprendidos em serviço (DINIZ-PEREIRA, 2002).

Na avaliação de Fávero, Tonieto e Roman (2013, p. 281), foram estas concepções simplistas que fundamentaram os processos de formação docente nos últimos trinta anos do século XX. Segundo esses autores, "tornar-se professor nessa concepção significa adquirir o conhecimento de princípios, leis e teorias que explicam os processos de ensino-aprendizagem e aplicar normas e regras que possibilitam uma intervenção eficaz no processo educativo".

Nóvoa (2002, p. 54), ao tratar dos modelos que orientam a formação contínua, constata a existência de dois grandes grupos. Um deles, denominado "modelo estruturante", abarca os paradigmas tradicional, comportamentalista e universitário escolar e fundamenta-se na lógica organizacional da racionalidade técnica. Nessa formação, enfatizam-se o treinamento, o predomínio de práticas homogêneas em detrimento da trajetória profissional dos professores e das contradições que permeiam o contexto escolar. É a universidade o lócus privilegiado dessa formação, e os professores, os consumidores do conhecimento erudito.

Mesmo considerando algumas variações, os modelos teóricos da racionalidade técnica predominam na maioria das estruturas curriculares dos cursos de formação de professores. Isso se deve ao fato de haver, nas instituições internacionais de fomento à educação, a predisposição em promover reformas consideradas conservadoras em programas de formação docente (DINIZ-PEREIRA, 2002).

Diante das concepções e características da racionalidade técnica, muitos teóricos[8] constataram a dificuldade de os modelos de formação, baseados nessa abordagem, resolverem as questões complexas nas quais então inseridas as práticas pedagógicas. E, um dos principais entraves percebidos por esses estudiosos encontra-se na tentativa de engessamento das práticas docentes numa perspectiva de ações e técnicas previamente estabelecidas, desconsiderando o contexto mais amplo no qual ocorre o ensino. Assim, afirma Pérez-Gómez (1995, p. 100) que "os problemas da prática social não podem ser reduzidos a problemas meramente instrumentais, em que a tarefa do profissional se resume a uma acertada escolha e aplicação de meios e de procedimentos".

Neste sentido, vamos encontrar na literatura uma perspectiva de compreensão da prática docente desvencilhada dessas amarras predeterminadas, pois esta, como esclarece Contreras (2002, p. 97),

> [...] é em grande medida um enfrentamento de situações problemáticas nas quais conflui uma multidão de fatores e em que não se pode apreciar com clareza um problema que coincida com as categorias de situações estabelecidas para as quais dispomos de tratamento.

Por esse motivo, autores como Schön (1995, 2000), Zeicnher (1993), Pérez-Gómez (1995, 1998), Nóvoa (1995, 2000), entre outros, destacam em seus estudo a riqueza que a prática de ensino se apresenta, os conflitos e as singularidades cotidianas, a complexidade das relações estabelecidas, em que técnicas instrumentais, receituários pensados por terceiros não são suficientes para responder as demandas que surgem, sendo necessário enfatizar os demais sujeitos desse processo e as suas práticas.

É nesse contexto que os pesquisadores citados almejam um processo formativo dos professores segundo a perspectiva da racionalidade prática, defendendo a formação de um profissional prático-reflexivo.

[8] Entre eles, Schön (1995); Zeichner (1993), Nóvoa (1995); Perez-Gomez (1995).

2.3.2 A formação docente na perspectiva da racionalidade prática

No Brasil, nessas últimas décadas, os modelos de formação baseados na perspectiva da racionalidade prática ganharam espaço e visibilidade no campo das políticas públicas, sobretudo nas políticas de formação de professores em exercício. Opõem-se aos modelos fundamentados na racionalidade técnica, com o intuito de superar as limitações peculiares dessa abordagem, particularmente na relação linear entre o conhecimento técnico-científico e a prática docente (SHÖN, 1995; DINIZ-PEREIRA, 2002; PIMENTA, 2008).

A racionalidade prática fundamenta-se no pressuposto da complexidade da atividade de ensino, desenvolvido em situações peculiares, determinadas pelo contexto, com resultados quase sempre imprevisíveis e carregados de conflitos de valor. Esses conflitos, por sua vez, vão exigir do profissional uma atitude ética e política. E, para tanto, o docente passa a ser visto como um artista, dono de um saber experiencial, que utiliza para solucionar as situações peculiares do seu trabalho em sala de aula (SHÖN, 1995; PÉREZ-GOMEZ, 1995).

Pérez-Gomez (1998) apresenta um processo evolutivo da orientação prática, que se constitui de duas correntes diferenciadas: de um lado, o enfoque tradicional, baseado, quase especificamente, na experiência prática; e, no outro, o enfoque da prática reflexiva, evidenciado na prática docente e nos saberes constituídos a partir dela.

No enfoque tradicional, o ensino é compreendido como uma atividade artesanal, que se origina do conhecimento proveniente de um processo de tentativa e erro acumulado ao longo dos anos e transmitido de geração em geração, mediante contato direto com a prática dos professores mais experientes. O conhecimento profissional é tácito, não sistematizado teoricamente e é adquirido por meio da socialização profissional – um conhecimento marcado pela rotina, limitado pelos contornos do senso comum e pelos vícios presentes no espaço da sala de aula. Em função dessas características, Pérez-Gómez (1998, p. 364) afirma ser este "o produto da adaptação às exigências do contexto sobre a escola, e o modo de transmissão é o veículo mais eficaz de reprodução, no qual se prepara o aprendiz para aceitar lentamente a cultura profissional herdada".

O enfoque da prática reflexiva, por sua vez, compreende a atuação docente em um contexto dinâmico, ao mesmo tempo, com características peculiares. As pesquisas que se dedicam a esta vertente analisam a ação dos professores no enfrentamento dos problemas educacionais, para compreender como eles atuam em situações incertas, como analisam e reestruturam suas rotinas e como recriam estratégias de ação (PÉREZ-GÓMEZ, 1998).

> Nesse modelo, o professor é considerado um profissional autônomo, que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica, a qual é entendida como um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores. De acordo com essa concepção, a prática não é apenas locus da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas espaço de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são, constantemente, gerados e modificados (DINIZ-PEREIRA, 1999, p. 113).

Os modelos formativos baseados na racionalidade da prática reflexiva afirmam "que a prática apresenta um estatuto epistemológico próprio e dão status privilegiado ao saber produzido nesta instância" (CHAPANI, 2008, p. 05). A questão central encontra-se na elaboração de um conhecimento proveniente da prática e que promova a sua transformação. Concebem o profissional da docência como um prático-reflexivo e propõem uma formação que lhe possibilite a oportunidade de refletir sobre os problemas, as complexidades e as demandas geradas por sua ação no trabalho, no intuito de superar as rotinizações da atuação docente (SCHÖN, 1995; PÉREZ-GÓMEZ, 1998; MIZUKAMI et al., 2002).

Para Pérez-Gómez (1995), a rotinização da prática e a mecanização do conhecimento, ao longo do tempo, promovem vulnerabilidade no docente e tendência a reproduzir práticas repetitivas, perdendo-se oportunidades de aprendizagem pela reflexão na e sobre a ação. Diante desta situação,

> [...] o seu conhecimento prático vai-se fossilizando e repetindo, aplicando indiferentemente os mesmos esquemas a situações cada vez menos semelhantes. Fica incapacitado de entabular o diálogo criativo com a complexa situação real. Empobrece-se o seu pensamento, e a sua intervenção torna-se rígida (PÉREZ-GÓMEZ, 1995, p. 105-106).

E, assim, progressivamente o professor acaba perdendo a sensibilidade diante dos fenômenos que não se ajustam às categorias dos seus conhecimentos. Na perspectiva da formação do professor como profissional reflexivo, o docente é concebido como aquele que questiona e investiga a sua prática, tendo como objeto de reflexão os critérios implícitos na sua prática. E, por essa razão, seria inviável dispor de conhecimentos baseados em métodos e técnicas a serem seguidos no ensino, quando o essencial na educação é atender às particularidades apresentadas em cada situação, ao invés de padronizar os alunos ou os processos educativos (CONTRERAS, 2002).

Existe, nesses argumentos, a defesa de uma conotação investigativa nos cursos de formação de professores, em razão da necessidade de tomar como ponto de partida a reflexão dos docentes sobre sua própria experiência, pois não há sentido refletir sobre o saber da

experiência de outros, mesmo que esses outros, também, sejam professores (ZEICHNER, 1993).

Contreras (2002), em sua análise, afirma que uma das consequências da proposta reflexiva é que a reflexão sobre as relações entre as demandas de determinada situação e a decisão do que seria mais adequado a essa situação cabe apenas aos que a praticam. Assim, ele esclarece:

> Ser sensível às características do caso e atuar em relação ao mais apropriado para o mesmo é algo que requer processos reflexivos, os quais não podem manipular elementos que não estiverem assimilados por seus protagonistas, seja a partir de sua própria experiência ou da proposição de uma tradição (CONTRERAS, 2002, p. 128).

Ainda neste sentido, mesmo seguindo normas e submetidos aos condicionantes institucionais, os professores não são apenas executores de propostas, suas ações não estão limtadas a isto. Daí, a necessidade do envolvimento dos professores nos debates e nas decisões sobre o ensino.

No entanto, essas considerações trazem no seu bojo algumas contradições que precisam ser consideradas. Primeiro, a educação exercendo a sua função social, requer a interconexão dos sujeitos envolvidos, direcionando suas ações para o bem comum. Portanto não pode negar a participação de todos. Segundo, reportando a esse caráter coletivo que envolve a educação, torna-se prudente perceber que a prática pedagógica está inter-relacionada a outras dimensões, não se reduzindo o ensino a uma atuação unilateral.

Nesta discussão, Schön (1995, 2000) afirma que, na perspectiva reflexiva, a prática profissional não se encontra à margem do contexto social na qual ela ocorre. Pelo contrário, os professores estão no centro das discussões públicas sobre o ensino, finalidades e organização. Argumenta que, ao estabelecer relação entre a prática reflexiva e os contextos sociais que atingem suas ações, o professor estende sua determinação profissional a situações sociais mais amplas, colaborando para a constituição de um diálogo mais plural e reflexivo.

Com fundamento nestes argumentos, destacam-se alguns modelos de formação de professores orientados pela racionalidade prática. São os que correspondem ao modelo humanístico, em que os professores definem os comportamentos que devem conhecer, em que a formação é orientada pela pesquisa e cujo objetivo é mobilizar o docente a investigar e refletir sobre sua própria prática, no intuito de solucionar os problemas de ensino-aprendizagem (DINIZ-PEREIRA, 2002).

2.3.3 A formação docente na perspectiva da racionalidade crítica

Os modelos teóricos de formação de professores baseados na perspectiva da racionalidade crítica preocupam-se com o fato de que muitos docentes, em função do trabalho e da forma como interagem com ele, possam limitar suas ações e reflexões apenas à sala de aula.

Como a nossa estrutura social é desigual e injusta, questiona-se se a prática reflexiva dos professores, por si só, seria o bastante para a condução de um processo educativo mais igualitário e se não causaria um vazio essencial, pois "não os levaria a analisar sua experiência como condicionada por fatores estruturais, ou sua mentalidade como dependente do contexto da própria cultura e socialização profissionais" (CONTRERAS, 2002, p. 156).

Considerando esta problemática, e reconhecendo a importância da reflexão, defende-se a necessidade de uma análise teórica, de uma teoria crítica que possibilite aos docentes a conscientização sobre a situação na qual se encontra, assumindo um posicionamento transformador, observando os aspectos sociais e culturais (CONTRERAS, 2002).

Nesta perspectiva, o ensino é concebido como uma atividade crítica, comprometida com uma proposta política de formação, fundamentada nos princípios de igualdade, justiça e emancipação social. Assim, pretende desenvolver uma consciência social, através da educação, para a construção de uma sociedade mais justa, propondo um claro processo de emancipação individual e coletiva (PÉREZ-GÓMEZ, 1998).

Segundo Diniz-Pereira (2007, p. 261), na racionalidade crítica, o professor é visto como um problematizador, o que não implica negar essa característica aos demais modelos de formação de professores, contudo tais modelos não compartilham da mesma concepção da natureza do trabalho docente. "Os modelos técnicos têm uma concepção instrumental sobre o levantamento de problemas; os práticos têm uma perspectiva mais interpretativa e os modelos críticos têm uma visão política explícita sobre o assunto".

Assim, as posturas de problematizador e pesquisador elevam o professor ao patamar de intelectual transformador, visto que seu compromisso é o de promover uma transformação social, por meio do pensar e agir criticamente. Mas, para o professor atender a esse perfil, Contreras (2002, p. 156) pressupõe a transcendência dos limites das categorias empregadas pelo professor para explicar os fenômenos que o afetam, questionando as estruturas "nas quais se inscrevem suas análises".

Desenvolver uma formação docente na perspectiva crítica requer pensar em um docente que direcione suas ações em duas vertentes: uma ligada à intelectualização do

trabalho, desenvolvendo “um conhecimento sobre o ensino que reconheça e questione sua natureza socialmente construída e o modo pelo qual se relaciona com a ordem social”; e outra relacionada com o compromisso de transformar o pensamento e a prática dominantes (CONTRERAS, 2002, p. 157).

Essa perspectiva evidencia a necessidade da valorização da reflexão na formação de professores, que tenha como perspectiva investir na formação de um profissional investigador e produtor do conhecimento, ou seja, que tenha a “compreensão dos fatores sociais e institucionais que condicionam a prática educativa, como a emancipação das formas de dominação que afetam nosso pensamento e nossa ação” (GHEDIN, 2008, p. 140).

Sobre esse assunto, Zeichner (1993) destaca como um dos objetivos dos programas de formação de professores a preparação de docentes para assumir perspectivas críticas sobre as relações entre a escola e as desigualdades sociais, comprometendo-se moralmente com o combate às injustiças sociais, por meio das atividades desenvolvidas na escola. Para atender a esse enfoque, os programas de formação de professores devem enfatizar três aspectos: proporcionar a aquisição, por parte dos docentes, de uma formação cultural com orientação social e política; promover o desenvolvimento da capacidade reflexiva crítica sobre a prática, superando práticas alheias às influências ideológicas dominantes; e, por fim, desenvolver atitudes que viabilizem o compromisso político do docente como intelectual transformador.

Contudo, é preciso reconhecer que, embora a racionalidade crítica tenha um importante desenvolvimento teórico, ainda são poucos os programas de formação de professores que se estruturam sob essa influência.

Os principais modelos baseados na racionalidade crítica são: modelo sócio-reconstrucionista, em que o ensino e a aprendizagem são vínculos de promoção de justiça e igualdade social; o modelo emancipatório, que considera a educação como “expressão de um ativismo político”; e o modelo ecológico crítico, em que a pesquisa-ação representa uma forma de interpretar e interromper as desigualdades sociais, visando à transformação social (DINIZ-PEREIRA, 2002, p. 30).

Dado o exposto, no Quadro 2, estão sistematizadas as características presentes nos modelos teóricos de formação docente, fundamentados nas três principais racionalidades que os orientam, considerando a dimensão da docência e a sua formação.

Quadro 2 – A formação docente segundo os modelos teóricos

		Técnico	Prático Reflexivo	Crítico
DIMENSÃO DA DOCÊNCIA	***Perfil Profissional***	Especialista técnico; domina os procedimentos de gestão de aula e de técnicas de avaliação da aprendizagem.	Profissional prático reflexivo; possui saber experiencial, proveniente da prática, que nasce do contexto do trabalho.	Profissional autônomo; reflete criticamente sobre a prática e sobre o contexto em que o ensino está inserido. É considerado como um intelectual transformador.
	Ensino	Baseia-se na concepção produtivista. É uma atividade dirigida para alcançar resultados predeterminados.	É uma atividade complexa, que se desenvolve em situações peculiares, determinadas pelo contexto.	É uma atividade crítica, uma prática com compromisso social, guiado por princípios de igualdade e justiça, com pretensões de desenvolver uma consciência social nos alunos.
	Prática Docente	Baseia-se no conhecimento de metodologias de ensino para serem aplicadas em problemas previamente formulados.	Apoia-se em conhecimentos práticos adquiridos pela experiência, pelas interações cotidianas no campo de trabalho.	Baseia-se em uma perspectiva intelectual crítica, comprometida com a transformação social.
	Conhecimento Pedagógico	Apresenta-se como método ou técnica de ensino, estabelecendo os meios mais eficazes para reconhecer os problemas e atingir as finalidades determinadas.	Emerge da prática por meio da investigação e da reflexão, promovendo a sua transformação.	Tem sua origem na problematização, tanto do próprio ensino, quanto do contexto em que se realiza.
FORMAÇÃO DOCENTE		Visa à aquisição de competências específicas, em que a relação pedagógica assume um caráter objetivo e racional.	Baseia-se na aprendizagem da prática, tomando como ponto de partida a reflexão da própria experiência docente.	Enfatiza a aquisição de uma bagagem cultural de orientação política e social; incentiva a reflexão crítica sobre a prática, assim como o compromisso político na formação de um intelectual transformador.

Fonte: Pérez-Gómez (1998) e Contreras (2002).

Verificando o Quadro 2, a primeira observação que podemos fazer, em relação às propostas de formação direcionadas para professores em exercício, é que elas poderão assumir facetas formativas diferenciadas, a depender do pressuposto teórico-metodológico que as oriente.

Também observamos, neste quadro, uma ressignificação do perfil profissional nos modelos prático reflexivo e crítico, em que predomina a ideia de intencionalidade e autonomia do profissional, o que lhe atribui um papel ativo no contexto de trabalho.

À luz das concepções sistematizadas no quadro, vão sendo configuradas as relações com as práticas de formação que se deseja atingir. Entretanto essas práticas de formação

podem não ter, necessariamente, equivalência com as perspectivas teóricas que as orientam. Ou, ainda, assumir posicionamentos mistos na organização formativa.

Portanto, pensando no objeto deste estudo, retomamos a nossa questão acerca do modelo teórico que fundamenta as práticas de formação para professores em exercício. Assim, partimos de algumas constatações apresentadas por pesquisadores ao tratarem da temática formação docente.

Para Mizukami et al. (2002, p. 18), a concepção de formação inicial sofre variações segundo o modo como é "encarada", isto é, pode ser concebida pelo modelo da racionalidade técnica ou pelo modelo da racionalidade prática. Nessa linha, a concepção assume determinadas posições – epistemológicas, ideológicas, culturais – não só em torno da formação de professores, mas, também, em torno da concepção de sociedade, educação, professor, aluno, entre outros.

O percurso histórico do processo da formação de professores no Brasil demonstra que os programas, materializados em projetos, tomaram como referência uma dessas perspectivas teóricas. Por muito tempo, coube aos modelos fundamentados na racionalidade técnica a incumbência de orientar as propostas de formação, mas, nas últimas décadas, houve a abertura para o viés da racionalidade prática, em que o paradigma do professor como prático reflexivo norteia as propostas formativas. Contudo, somos levados a considerar as configurações formativas não polarizadas, mas impregnadas por concepções diversificadas, baseadas em diferentes perspectivas (NÓVOA, 2002; PIMENTA, 2008; SANTOS, 2010).

Garcia (1995), ao verificar que os programas de formação de professores trabalham com diferentes concepções sobre docência, ensino e educação, constata a dificuldade de apresentar um conceito único sobre formação de professores, o que nos leva a perceber o caráter híbrido dos cursos de formação de professores.

Alguns pesquisadores, ao tratarem desse assunto, afirmam a inexistência de formas genuínas de organização formativa. Outros, além do reconhecimento de formas mistas, defendem uma estreita relação e fertilização entre as diferentes correntes científicas no domínio da formação de professores (NÓVOA, 2002).

A hibridização, neste caso, refere-se ao modo pelo qual as partes dessas diferentes abordagens, materializadas em concepções ou em práticas pedagógicas, se distanciam dos seus contextos originais, reconectando a outras diferentes abordagens para configurarem novas práticas.

Existem, também, estudos que verificam a apropriação, pelas organizações de fomento dos programas de formação docente, dos discursos da racionalidade prática para manter o

controle sobre esses programas. Com a denominação de prática reflexiva, a racionalidade técnica é legitimada nas propostas de formação docente (DINIZ-PEREIRA, 2002; MIZUKAMI et al., 2002). Para Contreras (2002, p. 137), em razão da sua grande aceitação no campo acadêmico, a concepção de professor reflexivo "cumpre a função expressa de legitimação nas atuais reformas educacionais". Assim, o raciocínio técnico, ao se apresentar como pensamento reflexivo, reconstrói os procedimentos lineares na resolução dos problemas educacionais.

É fundamental, por isso, evidenciar essa problemática nos cursos de formação de professores, para que possamos distinguir as propostas que são geradas em conformidade com essas políticas, uma vez que elas podem camuflar seus reais objetivos, promovendo um processo de sobrecarga do trabalho docente, responsabilizando-os pelos problemas do ensino.

As considerações desenvolvidas neste tópico representam uma tentativa de compreender, na discussão sobre os modelos teóricos de formação de professores, a complexidade e a diversidade de concepções que estas perspectivas geram nas propostas de formação docente.

Assim, neste trabalho, longe de optarmos por dicotomias, embora elas se façam presentes nos programas de formação de professores, consideramos prudente, numa análise da formação inicial de professores em exercício, considerar dois aspectos fundamentais. Um deles encontra-se na defesa de uma formação que mobilize, nos docentes, a perspectiva da investigação não só da sua própria prática, como das condições estruturais e políticas do ensino. E, relacionada a essa perspectiva, consideramos fundamental, também, uma formação que parta do princípio de uma prática reflexiva interativa, em que a formação, o contexto de trabalho dos professores e suas experiências possam dialogar, no intuito de contribuir para a transformação educacional e redefinição da profissão docente.

Seguindo o que foi exposto, percebemos que a perspectiva da racionalidade prática se tornou preponderante nas propostas voltadas para a formação de professores em exercício, ao atribuir à prática um estatuto epistemológico, superando a ideia tecnicista, tornando-se central na produção e transformação do conhecimento. Para tanto, parte do princípio de que a formação docente deve promover uma prática reflexiva, possibilitando ao docente refletir sobre as complexas questões do processo educativo.

A este respeito, compreender o sentido que é atribuído à prática reflexiva, nos projetos e nas práticas educativas dos formadores de professores em exercício, significa buscar, em alguns estudos, os posicionamentos e as concepções conferidas a esta categoria.

Para este estudo, nos concentramos em delinear diferentes posições que tratam da prática reflexiva e da formação fundamentada nesta perspectiva. Assim, tomamos por referência os trabalhos desenvolvidos por Donald Schön (1995, 2000), tido como o principal precursor da ideia de professor reflexivo, ao propor uma formação não mais baseada na normatização curricular, mas uma formação em que a prática e a experiência profissionais são, também, consideradas como produtoras de conhecimento, através da reflexão na ação.

Depois contaremos com a colaboração de Zeichner (1993, 1995, 2008), que, ao longo da sua trajetória acadêmica e profissional, delineou a concepção de prática reflexiva, trazendo um valor sociopolítico nas suas concepções, comprometendo-se com perspectiva de transformação institucional e social.

2.4 PRÁTICA REFLEXIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: INTERPRETAÇÕES EM TORNO DE UM CONCEITO

A concepção de prática reflexiva foi amplamente divulgada no meio educacional brasileiro no início dos anos de 1990[9]. Tornou-se muito presente nas políticas e nos programas de formação de professores, principalmente nos que se dedicavam a formar profissionais em exercício (PIMENTA, 2008).

Assim como muitas outras perspectivas formuladas no campo educacional, o ensino reflexivo, como destaca Zeichner (2008, p. 538), "tornou-se um *slogan"* para muitos justificarem o que faziam em seus programas. No entanto a difusão do termo, ao invés de consolidar um conceito e, consequentemente, práticas formativas coerentes com tal proposição, potencializou um efeito contrário, pois acabou comprometendo seu significado específico.

De certo ponto de vista, o movimento de formação docente, com fundamentamos na concepção de ensino reflexivo, foi interpretado como uma reação aos modelos teóricos de formação respaldados na perspectiva técnica, segundo a qual os docentes atuam como meros coadjuvantes do processo educativo. Assim, em oposição a esta postura, a defesa de uma formação fundada na prática reflexiva reconhece no docente um papel ativo na formulação

[9] Vale destacar que, na década de 1980, o Brasil vivenciava um período de redemocratização pós-ditadura, quando a educação também passou a ser revista. Democratizar o ensino e reorganizar a escola para atender às demandas econômicas e tecnológicas eram as preocupações de muitos pesquisadores, levando-os a repensar o papel da escola e, consequentemente, as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de ensino. Neste sentido, o perfil dos professores, suas práticas e a formação desses profissionais também eram alvos de críticas e de redimensionamentos.

das finalidades de seu trabalho, como, também, o considera produtor de teorias que podem contribuir para constituição de novas práticas (ZEICHNER, 2008).

Portanto, no bojo das discussões teóricas sobre o conceito dessas categorias (reflexão, prática reflexiva), identificamos posicionamentos divergentes, principalmente no que se refere à formação docente. Neste sentido, consideramos importante e necessário breve retomada desses posicionamentos, para compreendermos, de que forma, o conceito de reflexão tem sido tratado nos programas e nas práticas de formação de professores em exercício.

2.4.1 A reflexão na ação

É a Donald Schön, com a publicação do livro **O profissional Reflexivo**, em 1983, que se atribui o mérito da ressignificação da prática reflexiva como uma temática importante na formação docente (ZEICHNER, 2008). No entanto, a ideia da prática reflexiva desenvolvida por esse teórico tem sua gênese no pensamento do filósofo, psicólogo e pedagogo norte-americano John Dewey (1859-1992), um dos maiores expoentes teóricos do movimento da Escola Nova.

O pensamento reflexivo, em Dewey (2010), consiste na busca investigativa, que se diferencia de uma atividade meramente rotineira, pois se dá, justamente, quando não se encontram mais soluções para determinada situação. Segundo o autor, o que constitui o pensamento reflexivo é justamente uma análise ativa, cuidadosa de qualquer crença ou daquilo que se supõe ser uma forma de conhecimento, orientada pelos fundamentos que a sustentam e pelas conclusões que a conduzem.

Para Dewey (2010), o pensamento reflexivo se diferencia das outras operações denominadas de pensamento, porque pressupõe a problematização, segundo duas situações: primeiro a dúvida, a perplexidade, exigindo uma solução; depois, o estado da busca, da investigação, objetivando esclarecer a perplexidade. Nesse processo de problematização, destaca-se a posição ativa exercida pelo sujeito, dada a necessidade de vivenciar uma situação autêntica de experiência, com atividades que apresentem um propósito definido e com resultados que possam ser comprovados por meio de sua aplicação.

> Quando os alunos estudam assuntos muito distantes de sua experiência, assuntos que não despertam curiosidade ativa alguma e que estão além do seu poder de compreensão, lançam mão, para as matérias escolares, de uma medida de valor e de realidade, diversa da que empregam fora da escola, para as questões de interesse vital. Tendem a tornar-se intelectualmente irresponsáveis; não perguntam a

> significação do que aprendem, isto é, não perguntam qual a diferença trazida pelo novo conhecimento para as outras crenças e ações (DEWEY, 2010, p. 47).

Temos, aí, uma crítica ao ensino tradicional, onde o professor é o protagonista principal, com a missão de preparar o discente para a fase adulta, e em que a educação é separada da vida do aluno. Ao contrário dessa ideia, na concepção de Dewey a escola não prepara o aluno para a vida, ela deve procurar ser a imitação da vida real, evitando uma formação dupla, ou seja, ensinar o aluno a viver em mundos diversos: de um lado, o mundo da experiência, externo ao contexto escolar, e, do outro, o mundo dos livros, dos conteúdos, das lições. O autor defende a necessidade de aprender a aprender, pois, para ele, o professor não ensina, não transmite o conteúdo, ele ajuda o aluno a aprender (DEWEY, 2010).

A indissociabilidade entre teoria e prática é um dos princípios defendidos em Dewey, haja vista seu questionamento em relação às concepções que colocam em posições opostas mente e mundo, pensamento e ação. Segundo ele, os problemas da prática educacional originam do fato de estarem fundamentados numa epistemologia que concebe teoria e prática como elementos distantes e opostos. Assim, ao analisar essa dualidade no campo da formação docente, o autor afirma que esta formação não ocorre apenas pelo viés teórico; ela, também, abrange o trabalho prático, pois uma formação profissional que exclua lições práticas não teria utilidade para o docente (DEWEY, 2010).

Baseado nessa direção filosófica de pensamento, Schön (1995) teceu críticas aos modelos formativos fundamentados na perspectiva técnica, pois, ao problematizar a dicotomia teoria *e* prática e, mais concretamente, a concepção da prática como espaço para aplicação de técnicas, constata a hierarquização dos saberes, que limita a prática profissional em definir as estratégias técnicas para responder as demandas apresentadas ao contexto de trabalho.

Schön verificou que, na formação docente, existem duas dificuldades para a introdução da ideia de prática reflexiva. Uma delas é a existência da epistemologia dominante na universidade e a outra corresponde a um currículo profissional normativo. “Primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um *practicum* cujo objetivo é aplicar à prática cotidiana os princípios da ciência aplicada” (SCHÖN, 1995, p. 91). No contexto dessa formação, Schön percebe um esvaziamento na atuação desses profissionais, pois estes limitam suas respostas às demandas preestabelecidas pelas ciências.

Essa compreensão do professor como um tecnicista e da prática de ensino como uma intervenção técnica remonta ao modelo "taylorista de eficiência industrial"[10], que se baseia no princípio da distinção entre concepção e execução. Nessa organização de produção apresentada por Taylor, excluía-se do chão das oficinas todo o trabalho de criação e planejamento, cabendo aos executores a tarefa de cumprir as orientações daqueles que idealizaram e criaram os projetos (VALADARES, 2008, p. 188).

Schön (2000, p. 17) contesta esta concepção, afirmando ser a prática um campo de instabilidade e, consequentemente, difícil de ser moldada a regras preestabelecidas. Para o autor, a incerteza, a singularidade e os conflitos de valor, denominados "zonas indeterminadas da prática" fogem dos contornos da perspectiva técnica.

> A racionalidade técnica diz que os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos. [...] Contudo, como podemos ver com uma clareza cada vez maior nos últimos vinte e poucos anos, os problemas da prática do mundo real não se apresentam aos profissionais com estruturas bem delineadas (SCHÖN, 2000, p. 15-16).

Neste sentido, evidencia-se a lacuna existente entre os conhecimentos priorizados pelas instituições formativas e as exigências feitas ao profissional em relação ao seu desempenho nas atividades de trabalho. Assim, Schön (1995; 2000) propõe uma formação profissional baseada na racionalidade da prática, concebendo a experiência prática profissional como momento de construção do conhecimento, através da reflexão, análise e problematização das situações complexas.

Para o autor, os profissionais agem de acordo com alguns referenciais relativamente estáveis, sobre os quais o prático realiza seu processo reflexivo, que é a reflexão sobre a sua linguagem, sistemas de valores, sistemas de compreensão e sobre a forma como define seu papel. Esses referenciais podem ser modificados, contudo dependerá do processo de reflexão e das características da ocupação profissional. O que significa dizer que essas mudanças vão exigir um espaço de tempo diferenciado daqueles que acontecem nas situações mais imediatas da sala de aula (CONTRERAS, 2002).

Contreras (2002, p. 141) compreende que esse posicionamento de Schön representa a percepção da reflexão como um processo que ultrapassa os limites "da experiência direta de sua prática imediata" e visualiza profissionais questionadores e atentos para "elementos que normalmente se mantêm não questionados".

---

[10] Esse modelo é originário dos estudos sobre organização e controle do trabalho, desenvolvido por Taylor, considerado o mentor da organização científica do trabalho.

Ainda em defesa de uma formação fundamentada na racionalidade da prática, Schön apresenta três categorias conceituais que integram o pensamento prático dos profissionais: conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação.

O autor argumenta que os profissionais possuem um saber que se manifesta na ação. Esse conhecimento tácito, denominado conhecimento na ação, é mobilizado cotidianamente pelos docentes, configurando-se em um hábito, que acaba se rotinizando, pois encontra interiorizado na ação; não a precede.

> O processo de conhecer na ação de um profissional tem suas raízes no contexto social e institucionalmente estruturado do qual compartilha uma comunidade de profissionais. Conhecer na prática é exercitado nos ambientes institucionais particulares da profissão, organizados em termos de suas unidades de atividade características e seus tipos familiares de situações práticas e limitado ou facilitado por seu corpo comum de conhecimento profissional e seu sistema apreciativo (SCHÖN, 2000, p. 37).

Observamos que, nessa categoria do pensamento prático, o autor considera que o trabalho e as relações estabelecidas dão origem ao conhecimento prático desses profissionais. Portanto é um saber que se limita às características e às dinâmicas pertinentes à profissão. Para o autor (2000, p. 39), ao aprender uma prática, a pessoa estabelece relações com as tradições daquela comunidade de profissionais "que exercem aquela prática e no mundo prático que eles habitam. Aprende suas convenções, seus limites, suas linguagens e seus sistemas apreciativos, seu repertório de modelos, seu conhecimento sistemático e seus padrões para o processo de conhecer na ação".

No entanto, já se reconhece a insuficiência desse conhecimento, pois o surgimento de situações que extrapolem a rotina, gerando surpresa, exigirá dos profissionais a apresentação de novas soluções, processo que ocorre através da reflexão na ação.

> Como alternativa, podemos refletir no meio da ação, sem interrompê-la. Em um *presente-da-ação*, um período de tempo variável com o contexto, durante o qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento, nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazermos (SCHÖN, 2000, p. 32).

Essa reflexão, para o autor, encontra-se num estado de consciência, mesmo que não ocorra por meio de palavras, pois o pensamento do profissional volta-se, tanto para o fenômeno, quanto para o próprio profissional. É neste sentido que Schön (2000, p. 33) identifica, na reflexão na ação, a função crítica e questionadora da estruturação dos pressupostos do ato de conhecer na ação – "Pensamos criticamente sobre o pensamento que

nos levou a essa situação difícil ou essa oportunidade e podemos, neste processo, reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conhecer o problema".

Para Pérez-Gómez (1995, p. 104), a reflexão na ação enriquece a formação do profissional prático, pois é "o primeiro espaço de confrontação empírica com a realidade problemática, a partir de um conjunto de esquemas teóricos e de convicções implícitas do profissional". A reflexão na ação revela-se como um instrumento de aprendizagem, possibilitando, em razão do contato com a situação prática, a construção de novas teorias e de um repertório de experiências que se configurará em conhecimento prático.

Contudo, os novos problemas superam o repertório estabelecido, exigindo análises mais contextualizadas, o diálogo com novas perspectivas, para encontrar possíveis explicações para o problema. Esse movimento foi denominado pelo autor de reflexão sobre a reflexão na ação.

De acordo com Pérez-Gómez (1995), a reflexão sobre a reflexão na ação é considerada uma análise posterior realizada pelo profissional sobre as características e os processos da própria ação. Assim, configura-se como um processo em que as características do problema, os procedimentos para seu diagnóstico, as metas, as teorias implícitas são postas à consideração individual e coletiva. Para Pérez-Gómez (p. 105), "A reflexão sobre a ação supõe um conhecimento de terceira ordem, que analisa o conhecimento na ação e a reflexão na ação em relação com a situação problemática e o seu contexto".

Afirma, ainda, a existência de uma relação de interdependência entre os processos que constituem o pensamento prático do professor, evidenciando a necessidade de complementação entre esses processos para garantir uma intervenção prática racional. Nesse aspecto, o autor destaca a importância do pensamento prático do docente para compreensão dos processos de ensino-aprendizagem, o que, para ele, promoveria a transformação dos programas de formação de professores e a qualidade das escolas.

Considerando esses posicionamentos, percebemos a contribuição da experiência à noção de formação profissional. A reflexão, nesta perspectiva, toma por referência as experiências vividas pelo profissional no contexto de trabalho. Neste sentido, a análise dessas experiências possibilitará a compreensão da prática educativa, assim como a busca de alternativas didático-pedagógicas para superar as situações-problema na promoção da aprendizagem.

O que caracteriza a reflexão é, afirma Pérez-Gómez (1995, p. 103), "a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações,

valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos". Para o autor, as contribuições dos conhecimentos acadêmicos e teóricos só terão significado no processo de reflexão se forem inseridos em esquemas de pensamentos mais generalizados, quando o profissional interpreta a sua realidade e quando organiza a sua própria experiência.

Percebemos que a noção de expansão está muito presente nesses posicionamentos. À medida que surgem problemas cada vez mais complexos, as situações exigirão do profissional a capacidade de estabelecer conexões com outras perspectivas, permitindo, a partir da prática reflexiva, a análise e a interpretação das experiências vividas, ampliando os significados.

Além disso, também notamos a presença da ideia de ressignificação, pois não nos parece ser a reflexividade, neste sentido, um processo que promova a substituição de experiências, mas a possibilidade de analisar aspectos que estavam atrelados ao senso comum e distantes de percepções mais criteriosas. Assim, essas experiências terão um novo sentido, serão ressignificadas.

Sobre a ideia de profissional reflexivo em Schön, será necessário ressaltar que seu pensamento despertou posicionamentos divergentes, principalmente dos teóricos que se fundamentam na perspectiva crítica.

Em se tratando da produção de conhecimento nessa área, diversos autores, preocupados com o fortalecimento da ideia de praticismo e do individualismo em torno da prática reflexiva, além da apropriação indiscriminada e acrítica do termo, buscaram realizar uma revisão do enfoque reflexivo proposto por Schön, identificando alguns riscos que poderiam ser desencadeados no cenário educacional (CONTRERAS, 2002; PIMENTA, 2008).

O uso indiscriminado do termo reflexão contribuiu na legitimação de práticas pedagógicas tradicionais, até então, desconsideradas pela comunidade científica. Assim, sob a égide da reflexividade, Zeicnher (1993) identificou algumas versões de prática reflexiva. Na versão *acadêmica*, a reflexão recai sobre o conhecimento disciplinar e no quanto este poderá promover a compreensão dos discentes. Na concepção da *eficiência social*, a reflexão relaciona-se à aplicação dos conhecimentos e estratégias produzidas externamente à prática. Enquanto na versão *evolutiva,* prioriza-se um ensino voltado para as necessidades e interesses dos estudantes e para a evolução do próprio professor, tanto no campo profissional, quanto no pessoal. Na concepção da *reconstrução social*, a reflexão volta-se para as questões sociais e políticas e no quanto as ações em sala de aula podem contribuir para criar situações de

igualdade e justiça. E, por fim, na versão *genérica*, não há uma preocupação em especificar quais são os objetivos e o conteúdo da reflexão.

Ante a variedade apresentada, percebe-se uma pulverização do sentido atribuído por Schön à reflexão e, até mesmo, uma distorção da concepção para o enfoque de prática reflexiva, à qual a sua teoria tecia sérias críticas (CONTRERAS, 2002).

Para Zeichner (1992), a ideia de intervenção reflexiva de Schön se transformou num treinamento de aplicação técnica, para tornar o docente um profissional reflexivo. Argumenta, ainda, que a massificação do termo impossibilita o envolvimento dos docentes em práticas mais críticas, limitando-se ao fazer técnico.

Assim, para o autor, a proposta reflexiva de Schön restringe-se a uma atuação individual e com mudanças imediatistas, sem ultrapassar o contexto da sala de aula. Essa crítica pauta-se nas constatações feitas por teóricos a respeito da teoria de Schön por acreditarem que esta não proporciona uma análise que ajude a elaborar um processo de transformação institucional e social, restringindo-se, apenas, às práticas individuais (ZEICNHER, 1993, 2008).

Os impactos dessa interpretação foram identificados na leitura que os professores faziam dos problemas oriundos da relação ensino-aprendizagem. Para estes profissionais, os problemas eram "exclusivamente seus, não os relacionando aos outros professores ou à estrutura da educação escolar" (ZEICHNER, 2008, p. 543).

É neste aspecto que reside uma das preocupações dos pesquisadores, no campo da formação de professores, por perceberem que, ao conceito de prática reflexiva, tem sido atribuída uma excessiva ênfase na reflexão sobre a prática, desvalorizando o conhecimento teórico. Quanto a esta discussão, Pimenta (2008) reafirma a importância da teoria na formação docente, entendendo que o saber desse profissional não se constitui apenas da prática. Segundo a autora, a teoria tem a capacidade de fornecer, ao docente, variados posicionamentos para uma atuação contextualizada, "oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais" (p. 24).

2.4.2 A reflexão como perspectiva de transformação social

Em relação ao conceito de prática reflexiva, nas produções feitas por outros teóricos, destaca-se a relevância das contribuições dadas por Schön, ao propor a reflexividade com elemento estruturante no desenvolvimento do trabalho docente. No entanto, como já foi

abordado, pesquisadores[11] tecem algumas críticas às proposições desse teórico, apontando outras perspectivas para compreender a prática reflexiva. Ghedin (2008), por exemplo, reafirma a insuficiência de se priorizar a reflexão somente sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, por não considerar a contribuição teórica na compreensão dos elementos que condicionam o trabalho do profissional do magistério.

Libâneo (2008) contribui com a discussão ao analisar a apropriação indevida e ingênua de conceitos relacionados à reflexividade. Segundo ele, corremos o risco de ser contraditórios ao teorizarmos algo e praticarmos outro, legitimando a dicotomia teoria *versus* prática.

Neste sentido, autores como Zeichner (2008, p. 540) afirmam ser "importante enfatizar que, apesar da aparente semelhança entre aqueles que abraçaram o *slogan* da 'reflexão', existem diferenças enormes em relação às perspectivas sobre ensino, aprendizagem, educação escolar e o que significa uma boa sociedade".

Segundo Zeichner (2008), o amadurecimento do conceito de ensino reflexivo o levou a identificar, em algumas críticas, a falsa compreensão dos conceitos de professor reflexivo e de prática reflexiva. Suas análises a respeito dessas contradições conceituais nos ajudam a refletir sobre as características defendidas por ele. Para o autor, uma prática reflexiva competente nas escolas pressupõe a análise das reais condições de ensino e a promoção da sua modificação. Ou seja, evidencia a necessidade de os professores tentarem transformar, por meio de práticas profissionais reflexivas, as condições em que se produz o ensino, objetivando torná-las coerentes com situações de igualdade e justiça social.

As considerações do autor conduzem à necessidade de se estabelecer uma vinculação entre a prática reflexiva e as condições econômicas, políticas e sociais que afetam a educação e, assim, contribuir para uma maior igualdade social. Neste sentido, Zeichner (2008) compreende a reflexão como uma prática social e, segundo ele, essa compreensão é pouco enfatizada nos programas de formação de professores, onde prevalece ainda o enfoque da reflexão como prática individual.

O foco sobre a reflexão individual representa, para o autor, um conceito errôneo de prática reflexiva, pois desvincula a prática docente do contexto social de ensino, provocando a responsabilidade exclusiva aos problemas educacionais, sem relacionar as demandas com os demais profissionais ou com a estrutura da educação escolar. Segundo Zeichner (2008, p. 543), "Desse modo, presenciamos o uso disseminado de termos como 'esgotamento docente',

[11] Zeichner (2008), Pimenta (2008), Libâneo (2008), entre outros.

o qual desviava a atenção dos professores de uma análise crítica das escolas e das estruturas do trabalho docente para uma preocupação com seus fracassos individuais".

A segunda característica encontra-se na compreensão da prática reflexiva como um auxílio prestado pelo professor universitário aos professores que estão nas escolas exercendo a função docente, chamando-os a refletir sobre o seu trabalho. As lacunas encontradas nesta ideia representam um enraizamento na perspectiva da racionalidade técnica. Primeiro porque todo o mérito da reflexão é atribuído ao professor universitário, o que significa que o conhecimento ainda se mantém nas mãos da academia, restando ao docente se manter receptivo às velhas receitas, àquilo que supõe ser uma prática reflexiva (GERALDI; MESSIAS; GUERRA, 1998). Também, identifica como um falso conceito a ideia de limitar a reflexão aos aspectos técnicos do ensino, excluindo a competência dos professores, as dimensões morais e éticas do ensino. Assim, o ensino perderia seu significado social, convertendo-se em uma mera atividade técnica (ZEICHNER, 2008).

Assim, Zeichner (1993), ao reconhecer o perigo de tomar o conceito de ensino reflexivo como um fim em si mesmo, considera prudente compreender a prática reflexiva conforme algumas particularidades. Primeiro, na prática reflexiva, a atenção do docente deve realizar um duplo movimento: direcionar-se tanto para a sua própria prática, como para as condições sociais nas quais se situa essa prática. E esse duplo movimento não se dá isoladamente, pelo contrário, pressupõe uma interconexão entre eles, pois um movimento refina e completa o outro. Deve compreender o quanto essas distorções sociais influenciam a prática desenvolvida por esse profissional e, ao mesmo tempo, fazer disso um impulso de mudança social; segundo, na prática reflexiva agrega-se uma perspectiva democrática e emancipatória e atribui-se uma importância às decisões do docente quanto às questões que retratam situações de injustiça na sala de aula. Essa segunda particularidade chama a atenção para o posicionamento político e social que os docentes devem assumir.

Para Zeichner (1993, p. 26), "a reflexão dos professores não pode ignorar questões como a natureza da escolaridade e do trabalho docente ou as relações entre raça e classe social por um lado e o acesso ao saber escolar e sucesso escolar por outro". Essas questões precisam e devem estar presentes no contexto imediato do trabalho docente, e não, de forma esporádica, casual.

E, por fim, a terceira característica compreende a reflexão como uma prática social, o que implica valorizar comunidades de aprendizagem que promovam o apoio e o crescimento mútuo entre os professores. Essa perspectiva demonstra a necessidade de fomentar uma relação dialógica, de reconhecimento das limitações e da necessidade de agregar relações de

solidariedade entre os docentes, evitando práticas reflexivas individualistas, desarticuladas das questões sociais e do compromisso político que demanda a prática docente (idem, 2008).

Assim, a articulação dessas três características possibilita superar concepções distorcidas a respeito da prática reflexiva, evitando promover ou apoiar práticas que não correspondem ao trabalho docente, descontextualizadas das questões sociais e políticas.

As ideias apresentadas por Zeichner em torno da reflexão sobre a prática nos permite concluir que sua defesa ultrapassa alguns limites da concepção de Schön. Para ele, como toda prática reflexiva está diretamente relacionada às questões sociais, conceber uma reflexão que negligencie os conhecimentos dos professores, que não valorize a reflexão coletiva, limitando-se a tendência individualista, orientada só para alterar as interações no contexto da sala de aula, não poderá ser considerada uma prática reflexiva (ZEICHNER, 1993).

Qualquer prática denominada reflexiva que não tenha uma preocupação em atender às dimensões moral e ética do ensino, apenas reafirma a ideia da reflexividade como um "*slogan"* vazio de sentido, reforçando a instrumentalização do ensino (ZEICHNER, 2008, p. 538).

2.5 A CENTRALIDADE DA PRÁTICA REFLEXIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As discussões empreendidas neste primeiro capítulo evidenciam, no debate em torno da formação de professores, a ampliação de programas de formação superior destinados a professores que já atuam no sistema de ensino, com a implantação de novas modalidades formativas, após as reformas políticas da década de 1990.

Entre essas modalidades, centralizamos nossa atenção na formação superior de professores em exercício, considerada como importante estratégia para superar as demandas nacionais por qualificação docente e favorecer a expansão da formação para os educadores das redes estaduais e municipais de ensino.

No entanto, percebemos, nas análises teóricas dos autores pesquisados, o quanto essa formação tem assumido diferentes sentidos, gerando dúvidas e questionamentos quanto à concepção (GATTI; BARRETO, 2009). Assim, para compreendermos a formação superior de professores em exercício, foi necessário situá-la entre as principais modalidades de formação de professores, a saber: formação inicial e formação continuada. Refletindo sobre as características próprias de cada uma delas, identificamos algumas singularidades que nos

possibilitaram esboçar uma concepção sobre a formação de professores em exercício pelo viés da hibridização.

A primeira é a articulação entre a formação e o exercício da docência, já que essa modalidade foi estruturada para atender a um público específico, ou seja, profissionais que atuam na docência. Isso implica conceber as experiências práticas dos professores-cursistas como referência para que, mediante análise, problematização e interpretação, elas sejam ressignificadas de modo a enriquecer o trabalho desse profissional.

Embora esse tipo de estreitamento seja desejável em qualquer processo formativo, há um aspecto preocupante, pois poderá ser direcionado para um pragmatismo que reconheça apenas a prática do professor como fonte de construção do saber docente, ou como única fonte, limitando as possibilidades de reflexão dos professores cursistas na elaboração de uma compreensão teórica sobre os elementos que sustentam e condicionam a prática educativa.

Outra singularidade nessa formação corresponde à ideia da autoformação do profissional. Esse posicionamento considera o professor responsável pelo processo da sua formação, reconhecendo-o como produtor do conhecimento. Essa perspectiva relaciona-se à ideia de praticismo, pois, ao enfatizar o protagonismo do professor nos processos de inovações na educação, pode-se gerar uma supervalorização do individualismo docente (PIMENTA, 2008, p. 22).

A lógica que prevalece no individualismo docente é a de que cabe ao professor explorar e centrar suas reflexões, a partir de seus próprios critérios, a sua prática. Porém, analisar a prática desenvolvida por esse profissional, tomando por referência apenas os seus conhecimentos práticos, colocará em dúvida a capacidade dos professores em resolver questões de cunho social mais amplo, ultrapassando as fronteiras da sala de aula.

E por fim, a formação de professores em exercício toma por referência, também, a ideia de continuidade, que se contrapõe à concepção de uma formação pontual e descontextualizada, estabelecendo as conexões entre a formação inicial, a formação continuada e as experiências dos professores-cursistas.

As características elencadas estão fundamentadas nas abordagens que defendem a reflexão da prática nos cursos de formação de professores. Perspectiva teórica que, ao questionar os modelos de formação de professores fundamentados na racionalidade técnica, ganhou força nas reformas curriculares, ao pretender formar profissionais que sejam capazes de ensinar em situações singulares e incertas, por reconhecer o professor como produtor de conhecimento, a partir das experiências provenientes de uma prática que foi, intencionalmente, refletida (PIMENTA, 2008).

Em razão da popularidade alcançada, o pressuposto da prática reflexiva nas propostas curriculares de formação de professores se tornou condição primordial, pois atribui à reflexão a capacidade de fomentar a transformação da prática educativa. Contudo, é importante esclarecer que esse campo epistemológico se mostra bastante complexo, por apresentar variações, por vezes divergentes, ao utilizar a reflexão sobre a prática na formação profissional (ZEICHNER, 1993; PIMENTA, 2008).

É comum haver críticas à perspectiva da formação prática reflexiva, em razão da constatação dos seguintes problemas: o individualismo da prática reflexiva, que leva a solucionar problemas imediatos e limitados ao contexto da sala de aula, campo de atuação do profissional docente; a excessiva ênfase nas práticas educativas, fazendo com que o professor desconsidere os aspectos sociais e políticos.

Quanto a essas críticas, Zeichner (1993) analisa que a tendência individualista dificilmente contribuirá para que os professores promovam a transformação dos aspectos estruturais que impedem a realização do trabalho pedagógico, pois o foco da problemática do ensino recai sobre a prática do professor, desconsiderando a influência da realidade social que condiciona a prática profissional.

Dado o exposto, o que significa, então, uma formação prático-reflexiva? E, ainda, qual a importância de uma formação prática reflexiva? Para responder aos questionamentos foi necessário considerar a prudência analítica de alguns teóricos quanto ao limite do modismo e o esvaziamento discursivo em torno dessa temática.

Assim, a concepção de formação prático-reflexiva que nos aproximamos encontra respaldo em alguns princípios. No primeiro, consideramos a formação reflexiva como uma atividade coletiva, pois compreendemos que a formação para professores em exercício se constitui em um rico espaço coletivo para a confrontação de conhecimentos, tanto das próprias experiências, quanto das profissionais. Essa modalidade, como espaço de trocas, debates e conflitos, apresenta um potencial para fomentar, com base nas interações das dimensões da prática pedagógica, as possibilidades de aquisição de novos conhecimentos e de ressignificação de conhecimentos práticos, contribuindo para o desenvolvimento profissional (ZEICHNER, 1993; PIMENTA, 2008).

Desta forma, destacamos o papel fundamental da teoria na formação dos docentes, pois “dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos, como profissionais” (PIMENTA, 2008, p. 24).

Outro princípio encontra-se no caráter emancipatório e democrático que a prática reflexiva agrega. Isso implica promover a compreensão, por parte desse profissional, de que não é só a prática educativa que precisa ser analisada e transformada, mas, também, as condições que envolvem a atividade educativa (ZEICHNER, 1993).

Nesse aspecto, a formação de professores em exercício, por lidar com os conhecimentos originários da prática educativa dos professores-cursistas, precisa articulá-los com as dimensões que configuram a prática pedagógica. Neste ponto, reforçamos a necessidade de uma formação em exercício que ultrapasse os limites da mera reflexão sobre a intervenção pedagógica do professor em sala de aula para uma perspectiva reflexiva, orientada por uma sólida formação teórica, técnica e política (SANTOS, 2010).

Formar professores em exercício exige da proposta e dos profissionais que nela atuam um esforço em dialogar criticamente com os saberes dos cursistas, evitando desvalorizar esse conhecimento ao imprimir conceitos e técnicas definidas por terceiros. A valorização dos conhecimentos que emergem das práticas docentes dos professores, nesta formação, reside em tomá-los como elemento central para se estabelecer as conexões com questões mais amplas que envolvem a prática educativa (SANTOS, 2010).

Considerando esses aspectos, defendemos uma formação prático-reflexiva, referendada em conhecimentos teóricos, pois consideramos que os princípios que ela agrega possibilita a este professor-cursista a análise e a problematização da prática pedagógica, relacionando-a com os fatores sociais e institucionais que a condicionam.

3 O PRESSUPOSTO DA FORMAÇÃO REFLEXIVA: IMPLICAÇÕES PARA AS PRÁTICAS DOS FORMADORES DE PROFESSORES

A prática pedagógica desenvolvida nos cursos superiores de formação de professores tem recebido especial atenção nos estudos relacionados à qualidade do ensino, sobretudo após a implantação da LDBEN/96, e das novas abordagens instauradas nas reformas curriculares da formação docente, em especial as que valorizam a experiência, reconhecendo a prática como momento de construção do conhecimento (MAUES, 2003; SANTOS, 2010).

A origem desses debates encontra-se nas críticas direcionadas às práticas docentes dos professores da educação básica, consideradas como pouco eficientes diante das mudanças que vêm ocorrendo na sociedade contemporânea, que têm requisitado da educação a formação de profissionais com perfis flexíveis para atender às demandas sociais cada vez mais exigentes (GATTI, 2010; SANTOS, 2010).

Como consequência, contesta-se o nível de aprendizagem que a prática pedagógica tem produzido sobre os profissionais que atuam na educação, intensificando, nos meios de comunicação, os debates em defesa da sua reestruturação, com o propósito de fomentar, junto à opinião pública, tanto a descrença nos atuais processos formativos, quanto a necessidade de conceber mudanças na formação de professores como um caminho necessário para atender às demandas apresentadas à educação (AQUINO; MUSSI, 2001).

À proporção que as políticas educacionais são implantadas, nos deparamos com uma complexidade de temáticas, fundamentadas nos estudos que evidenciam a emergência de se propor uma formação pautada em novos enfoques, a fim de compreender a prática dos professores, os conhecimentos provenientes das suas experiências profissionais e a necessidade em promover maior interação entre universidades e o campo de atuação docente (PÉREZ-GOMEZ, 1995; ZEICNHER, 2010).

É nesse contexto, que o pressuposto da prática reflexiva passa a ser enfatizado como elemento central das propostas de formação de professores, tendo como objetivo ressignificar as práticas docentes que, ao longo dos anos, foram desenvolvidas sob a égide da racionalidade técnica (SCHON, 1995; 2000; ZEICNHER, 1993, 2008).

É a partir da difusão das ideias de Donald Schön (1995), em defesa da valorização do profissional prático reflexivo, que as investigações sobre a formação de professores “abrem perspectivas para a valorização da pesquisa na prática docente, uma prática refletida, investigativa, que possibilita responder às situações novas, dando sustentação para o

aparecimento de mais um conceito: o de professor pesquisador" (PETRILLI; CAMARGO, 2006, p. 6).

Em razão dessa constatação, houve um direcionamento das pesquisas para temáticas que buscam responder se a proposta fundada na concepção do professor reflexivo vem sendo apreendida pelos formadores de professores, se os pontos centrais dessa concepção oferecem elementos teórico-práticos para a sua utilização na prática pedagógica (MARQUEZAN, 2004) e, também, se demonstram interesse em analisar a relação entre a prática docente dos formadores de professores e os conceitos fundamentais para a docência, objetivando entender o motivo de haver uma dissociação entre os saberes produzidos pelos professores, baseados em suas experiências, e as teorias gerados pelas investigações das ciências da educação (GUEDES, 2006).

Nunes (2001) identifica nos estudos a necessidade uma revisão na compreensão de prática pedagógica e a substituição de uma postura baseada na transmissão do conhecimento para uma abordagem mais analítica sobre a prática desenvolvida por esses profissionais no contexto de trabalho, com ênfase nos saberes constituídos pelos professores, considerando, sobretudo, os saberes da experiência.

Aspectos identificados nesses estudos indicam redimensionamento na formação de professores, colocando em questão os modelos formativos com os quais, tradicionalmente, os futuros profissionais da docência vivenciavam o aprendizado da profissão. Há um certo consenso, entre os pesquisadores e profissionais da educação, de que as transformações nas propostas de formação docente, iniciais ou contínuas, requerem das instituições de ensino superior e dos seus protagonistas, uma reavaliação das práticas pedagógicas, em que sejam evidenciadas no processo formativo o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e dos instituições em que esses profissionais atuam, consideradas como campo propício para se estabelecer uma parceria com as universidades. (PIMENTA, 1999; MARQUEZAN, 2004; GUEDES, 2006).

Portanto, observa-se que as instituições superiores de ensino, responsáveis por promover a formação dos profissionais da docência encontram-se diante do desafio de ressignificar as práticas pedagógicas em um cenário formativo, historicamente situado, respaldado por um viés em que predominem a valorização do professor, o seu saber e o contexto social em que é desenvolvido o trabalho (PIMENTA, 1999; ZEICNHER, 2008).

A este respeito, são evidenciadas outras maneiras na formação de professores, que são desenvolvidas simultaneamente ao exercício da docência, promovendo diferentes estratégias

para responder às demandas da profissão. Assim, pesquisas direcionadas para as práticas pedagógicas destacam os processos de reflexão no ensino e a importância de uma postura reflexiva e investigativa como propulsoras à aprendizagem do ofício da docência (MARQUEZAN, 2004; GUEDES, 2006).

Um desafio significativo para essa mudança, encontra-se no fato de valorizar as práticas docentes dos professores, concebendo-as como campo de produção de conhecimentos, do qual emergem os saberes experiências dos profissionais (TARDIF, 2002). Neste caso, eleitos como eixos de estudo na formação docente, por meio da abordagem prática reflexiva.

Esse processo, entre outras questões, demanda um refinamento do olhar dos formadores de professores para os conhecimentos concebidos no âmbito da formação e, principalmente, no contexto de trabalho dos professores-cursistas. Contudo, ter como referencial, na estruturação das práticas de ensino dos formadores, os conhecimentos na docência dos professores-cursistas não é uma tarefa simples; constitui-se em um movimento marcado por conflitos, rupturas, por abandonos das certezas forjadas nas suas trajetórias acadêmicas e profissionais. Como afirma Veiga (2012, p. 14), a formação de professores requer a compreensão do papel da docência, assegurando aos professores "uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que pressupõe as ideias de formação, reflexão e crítica".

De fato, o modelo teórico da formação do profissional reflexivo foi adotado pelas políticas públicas e implantado nos projetos de formação de professores na maioria dos programas do país. Mas, pensando nos agentes desse processo formativo, questionamos: como os formadores de professores estão estruturando as suas práticas de ensino para absorver e problematizar os conhecimentos na docência dos professores-cursistas? Será que os conhecimentos práticos dos professores-cursistas estão sendo considerados nesse processo formativo?

Ante o exposto, neste capítulo pretendemos, com fundamento no pressuposto da prática reflexiva, debater acerca da compreensão da prática docente que emerge das ações dos formadores de professores e dos elementos que a constituem, que a demarcam, enquanto uma ação própria da docência. Primeiro, trabalharemos com a categoria teórica prática pedagógica, a partir das discussões que a compreende com ações intencionais, com objetivos e finalidades específicas, inseridas em um contexto específico. Em seguida, exploraremos a categoria prática docente, enquanto uma das dimensões da prática pedagógica (SOUZA, 2009).

Discutiremos, em seguida, sobre os elementos que estruturam a prática docente, relacionando-os com as proposições orientadas pela perspectiva da prática reflexiva. Isso por compartilhar o entendimento que para cumprir a sua função social, a prática dos formadores de professores é "estruturada por uma série de elementos que possibilitam e determinam a sua realização" (SALES, 2012, p. 40).

Concluiremos o capítulo, a partir da necessidade de trazer uma discussão sobre a aula, pois concordando com Zabala (1998, p. 17), consideramos que para compreender as intervenções pedagógicas é preciso aproximar desse espaço-tempo, pois "o que acontece na aula só pode ser examinado na própria interação de todos os elementos que nela intervêm".

Para tanto, dialogamos com os estudos de Souza (2009), Sánchez Vázquez (2011), Freire (1987, 2013), Pimenta (1995), Pimenta e Lima (2005/2006, 2011), Zabala (1998), Masetto (2003), Tardif (2002), entre outros autores.

3.1 PRÁTICA PEDAGÓGICA E SUAS DIMENSÕES

Algumas pesquisas[12] têm se dedicado a investigar a prática pedagógica desenvolvida nas instituições de ensino. É, justamente, alguns desses estudos que estão atribuindo diferentes conceitos sobre práticas pedagógicas, os quais geram diversas dúvidas. Assim, consideramos pertinente questionar: quando nos referimos à prática pedagógica, que tipo de entendimento temos a respeito dessa prática?

Enquanto profissionais do ensino, costumamos atribuir à prática pedagógica sentido semelhante à prática docente. Sobre essa associação, Nunes (2010, p. 84) constata que, de modo geral, nas instituições de ensino e nos cursos de formação de professores, a noção atribuída à prática relaciona-se à ideia de ação, do "fazer cotidiano", do "ato de ensinar".

Consideramos, através da literatura, que essas concepções não são, suficientemente, claras para conceituarmos prática pedagógica (SOUZA,2009). É importante compreendermos, no campo teórico, a concepção daquilo que nomeamos como prática pedagógica, o que nos leva a questionar se, quando nos referimos à prática docente, estamos nos reportando à prática pedagógica?

Parece-nos que, embora, seja comum utilizarmos essas expressões como se fossem sinônimas, pois ainda prevalece uma confusão em vincular diretamente prática pedagógica a prática docente, assim como sugere Souza (2009), notamos que as problemáticas acerca das

[12] Tais como os estudos de Zabala (1998), Veiga (1989), Masetto (2003), entre outros.

práticas desenvolvidas na formação de professores direcionam-se às pesquisas para a necessidade de uma nova conceituação dessas duas categorias teóricas.

A análise da prática pedagógica no cenário educacional nos conduz à reflexão sobre a formação dos profissionais. Neste campo, nos aproximamos do argumento de Souza (2009), ao afirmar que, para compreender a formação docente, será necessário entendê-la como resultante, em parte, da prática pedagógica. Ao fazer essa afirmação, o autor assegura que a "formação de um professor não provém da ação, ainda que conjunta, de docentes da educação superior, mas da práxis pedagógica de várias instituições formadoras e de muitas outras experiências formativas que vai vivendo ao longo da vida e de seus ambientes culturais" (p. 23).

É interessante esse posicionamento sobre a compreensão da formação docente, porque, embora o autor considere que a prática pedagógica, com fins à formação, certifica o exercício profissional do professor, ele conjectura sobre outras experiências formativas como fundamentais para alguém se afirmar como docente.

Neste ponto, percebemos a importância, atribuída pelo autor, às experiências formativas que os profissionais adquirem ao longo da trajetória profissional. Essa opinião nos aproxima da ideia de formação como processo, em que se valoriza as experiencias práticas desses profissionais, reconhecendo uma formação que possa estabelecer uma interconexão entre os conhecimentos de ordem pessoal, configurados em diversos ambientes culturais e, a profissional, constituída no exercício da docência (TARDIF, 2002).

Neste sentido, será relevante compreender, no âmbito dessa formação, que ambas as fontes (tanto os conhecimentos provenientes da dimensão pessoal, quanto os originários do campo formal), influenciaram no desenvolvimento de ordem cognitiva e subjetiva desses sujeitos, instrumentalizando-os no enfrentamento das demandas sociais (FÁVERO, 2001; SOUZA, 2009).

Quanto à terminologia, Souza (2009, p. 28) considera mais adequado referir-se à prática pedagógica como práxis, por compreendê-la como "ações coletivas institucionais, formalmente organizadas em um determinado contexto cultural", com finalidades e objetivos. O autor reafirma sua compreensão da práxis pedagógica como

> Processos educativos em realização, historicamente situados no interior de uma determinada cultura, organizados, de forma intencional, por instituições socialmente para isso designadas implicando práticas de todos e de cada um dos seus sujeitos na construção do conhecimento necessário à atuação social, técnica e tecnológica (SOUZA, 2009, p. 34).

Neste conceito, encontramos alguns elementos significativos que nos levam a aprofundar a análise da concepção de prática pedagógica. É neste ponto, que gostaríamos de traçar uma compreensão sobre essa categoria, a fim de imprimir, nesta discussão, um entendimento que possa superar as perspectivas tecnicistas e pragmáticas quanto à prática pedagógica.

Primeiro admitir que a práxis "seja um *tempus* e um *lócus* de realização intencional e organizada da educação" (SOUZA, 2009, p. 34) remete à necessidade de entender a prática pedagógica como ação coletiva, com uma intencionalidade específica, orientada por finalidades, objetivos assumidos pelos sujeitos institucionais, situados em um espaço-tempo de um "fenômeno social mais amplo, que é a educação" (p. 35).

Por esse caminho, o autor reafirma o entendimento de que as práticas pedagógicas manifestam processos educativos, situados em determinado contexto cultural, em que estão materializadas tanto os interesses de uma sociedade, como, também, as práticas coletivas e particularizadas dos sujeitos que a constituem.

Se por um lado, a prática pedagógica, no âmbito da intencionalidade, busca atender a função social para a qual foi designada, "[...] garantir as condições subjetivas e algumas objetivas do crescimento humano [...]", ou seja, promover a transformação. Por outro lado, ela também se transforma, uma vez que se configura mediante as relações entre as dimensões sociais que a constituem, marcada pelas histórias pessoais, sociais e profissionais dos seus sujeitos e, pela interação com os fenômenos políticos, culturais e econômicos, nos quais estão inseridas as questões educacionais (SOUZA, 2009, p. 35).

Assim, é importante esclarecer que, no processo de transformação, a prática pedagógica como uma dimensão de uma prática social mais ampla, configura-se como processos educativos, fundamentada na relação entre teoria e prática. Disto isto, destaca-se a necessidade da indissociabilidade entre essas duas dimensões, por entender que a atividade teórica proporciona um conhecimento para transformar a realidade, mas estas transformações ocorrem por meio da prática. Neste sentido, o enriquecimento teórico necessita manter-se conectado com a realidade, para que seja objeto de interpretação e transformação. São as exigências da prática que constituem fonte para o desenvolvimento da teoria. Porém, esse aperfeiçoamento teórico não servirá, apenas, para atender às demandas de uma prática já existente; ele atenderá, também, a uma prática ainda não efetivada, podendo, assim, influenciar o seu desenvolvimento (SOUZA, 2009; SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011).

Segundo Pimenta (1995, p. 63), "a atividade teórica é que possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua

transformação". A teoria é compreendida como elemento fundamental na formação docente, por proporcionar ao professor "pontos de vistas variados sobre a ação contextualizada. Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da ação dos professores e da prática institucional, ressignificando-os e sendo por eles ressignificados". Assim, cabe a teoria oferecer aos docentes, perspectivas analíticas na compreensão do contexto sociocultural, no qual seu trabalho se insere (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 49).

Concordando com os posicionamentos apresentados, Souza (2001, p. 8) afirma que, isoladamente, a teoria não promove transformações, não produz novas realidades, pois ela só se concretiza na prática "que a consubstancia e a aperfeiçoa e a modifica enquanto aprimora e metamorfoseia a própria prática".

Contextualizando essa dinâmica no campo da prática docente, Sacristán (1999b, p 12) sinaliza a inseparabilidade entre teoria e prática na construção subjetiva do professor, em razão da presença dialógica entre o conhecimento pessoal e a ação. Esse conhecimento não é constituído somente pela experiência do sujeito. Pelo contrário, ele se fortalece por uma "cultura objetiva", ou seja, pelos conhecimentos teóricos pertinentes à educação. Dessa forma, para o autor, há uma interconexão entre os conhecimentos subjetivos e os objetivos, criando um repertório de saberes teórico-práticas, continuamente ressignificados.

Além dos elementos histórico e temporal na conceituação da práxis pedagógica, Souza (2009) a caracteriza como uma ação coletiva intencional, em que se destaca não só a atividade individual, mas, sobretudo, a coletividade de algumas dimensões que a compõem:

> Entendo-a como realização de um currículo por meio das relações e ações que se dão entre os sujeitos em suas práticas. Sujeito educador (prática docente). Sujeito educando (prática discente), Sujeito gestor (prática gestora). Esses sujeitos, em suas ações e relações serão sempre mediados pela construção dos conteúdos pedagógicos ou de conhecimentos (prática gnosiológica e/ou epistemológica) (SOUZA, 2009, p. 60).

Essa concepção agrega características ligadas à ideia de coletividade e interconectividade, pressupondo a necessidade de promover uma relação dialógica e a compreensão das dimensões da práxis pedagógica. Assim, trazemos Freire (1987, p. 77), quando argumenta que, na "dialogicidade", empenha-se em transformar a realidade, "momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem" (FREIRE; SHOR, 2013, p. 6). Porém, sem uma imposição verticalizada, pois o diálogo é o "encontro" entre os sujeitos dessa formação – gestores, professor e alunos – , que, no processo de construção do conhecimento, transformam e são transformados.

Baseado na conceituação da práxis pedagógica como ação coletiva, Souza (2009) discorre sobre o engano de alguns pesquisadores quando compreendem prática pedagógica como prática docente, reduzida à ação do docente em sala de aula. Para o autor, a prática docente constitui uma das dimensões da práxis pedagógica, inter-relacionada com as demais práticas (gestora, discente e epistemológica).

Entender a prática pedagógica como ação docente geraria duas problemáticas: primeiro, ao se atribuir maior significado à ação do professor, promove-se um vazio no processo de formação humana, por desconsiderar a interferência e a importância das outras dimensões; segundo, porque existe uma relação de interdependência entre a ação docente e as demais ações (discente e de produção de conhecimento). Pensa o autor que, para "a realização da ação docente, supõem-se a ação discente e a ação de produção do conhecimento ou o trabalho com os conteúdos. E, ainda, que esse processo acontece, quase sempre, no interior de uma instituição representada por seus gestores" (SOUZA, 2009, p. 26).

É por isso que, ao tratar da inter-relação dessas dimensões, Souza (2009, p. 61) afirma ser pertinente examinar o "polo da complexidade" professor, aluno, gestão e conhecimento e as relações desenvolvidas no interior da instituição, as quais se realizam no contexto da diversidade cultural. Assim, não estamos falando de incorporação passiva dos aspectos socioculturais que configuram essas dimensões, pois estamos diante de elementos, por vezes, contraditórios, ambíguos. Mas, a relação que ocorre entre essas dimensões, alimenta-se pelos princípios da negociação e da interação, entre aquilo que as particularizam e aquilo que as configuram como uma coletividade.

Esse construto conceitual remete à impossibilidade de concebermos a práxis como um processo "cego" ou "opaco" (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 333), ou seja, sem o sujeito estar interconectado com os demais sujeitos, a partir das relações que estabelecem coletivamente, orientadas por um fim comum e com vistas a alcançar um resultado.

Entendemos, então, que a efetivação da prática pedagógica ocorre pelo estabelecimento de práticas de cooperação, de disponibilidade para estabelecer relações dialógicas significativas, de respeito e autonomia, objetivando formar "subjetividades dialogantes, críticas, expansivas, capazes de contribuir com a conformação de outras relações sociais" (SOUZA, 2009, p. 81).

Dado o reconhecimento das dimensões que constituem a prática pedagógica, torna-se necessário focalizarmos o debate em torno da categoria prática docente, para contextualizarmos e nos apropriarmos desse estudo, com fins de compreensão do nosso objeto de estudo.

3.2 A PRÁTICA DOCENTE COMO DIMENSÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A implicação da discussão até o momento apresentada remete à pertinência de compreender a importância da prática docente dos formadores de professores e sua contribuição aos processos educativos de formação de professores, sem, contudo, deixar de percebê-la como "uma parcialidade de uma totalidade que lhe dá sentido e garante as condições de sua realização" (SOUZA, 2009, p. 38).

Compreender a prática docente como uma parcialidade proporciona outras perspectivas, pois nos redimensiona para a posição de sujeitos ativos do processo, como produto e, ao mesmo tempo, produtor da nossa história e das mudanças socioculturais. Essa parcialidade anuncia o compartilhamento, a corresponsabilidade, sendo parte de um processo educativo social, que influi, mas também, é por ele influenciado.

Neste sentido, compreendemos, a partir dos construtos de Souza (2009), que a prática docente é constituída das ações do professor (ações que agregam uma formação histórica e pessoal, uma base de conhecimentos, concepções e técnicas acerca das questões centrais do trabalho docente), intencionais, formalmente estruturadas por elementos, próprios da docência. E, como dimensão da prática pedagógica, localiza-se na inter-relação com as demais ações dos sujeitos, mediadas pelo diálogo, no processo de construção do conhecimento.

Seguindo esse raciocínio, como ação intencional, assume o compromisso em promover, no âmbito das relações pedagógicas, as possibilidades para construção e produção do conhecimento. Nesse sentido, ela precisa reclamar para si e para o outro o *status* de produtora do saber. Essa dupla reclamação provoca no educador o reconhecimento de que o conhecimento não é estático, um produto definitivo.

Sendo assim, a ação docente não encontra justificativa na ideia de transmitir o conhecimento. Se assim for, perde-se as qualidades que são fundamentais no processo de formativo, uma vez que os sujeitos reelaboram seus conhecimentos no confronto com os demais campos do saber. Uma das principais tarefas da ação dos docentes é "trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que deve se 'aproximar' dos objetos cognoscíveis" (FREIRE, 2013, p. 28; FREIRE; SHOR, 2013).

As ações docentes que se propõem transformadoras precisam superar práticas que segregam os processos de conhecer e produzir o conhecimento. A esse respeito, Freire (2013, p. 48) traz para o debate as questões referentes à ideia "pensar certo", uma vez que, para ele, pensar certo requer assumir uma posição difícil, como algo

> [...] exigente, difícil, as vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros, em face ao mundo e dos fatos, ante nós mesmos. É difícil, não porque pensar certo seja forma própria de pensar de santos e de anjos e a que nós arrogantemente aspirássemos. É difícil, entre outras coisas, pela vigilância constante que temos de exercer sobre nós próprios para evitar os simplismos, as facilidades, as incoerências grosseiras (FREIRE, 2013, p. 48).

Santiago e Batista Neto, (2011) ao esclarecer o pensamento de Freire, chama a atenção para a compreensão dessa ideia, sobre a qual recomenda um duplo movimento, que mantém entre si uma relação dialética: conhecer o conhecimento existente, mas, também, produzir novo conhecimento.

Nessa linha, torna-se pertinente promover situações de ensino, fomentadoras de processos de curiosidade, reflexão, inquietação, junto aos educandos. Dessa forma, é fundamental assumir uma coerência no trabalho pedagógico, para que se promova práticas problematizadoras que alcance, tantos os aspectos pessoais e profissionais dos alunos, quanto as dimensões mais amplas da realidade, na qual se encontra a docência (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2011).

Quando se advoga pela promoção de uma prática que problematiza, notamos que esta análise se mostra bastante pertinente para compreendermos como os formadores de professores proporcionam ações que se aproximam de uma proposta de formação reflexiva. Assim, para os autores Santiago e Batista Neto (2011, p. 9), problematizar representa:

> [...] tomar a educação e seu projeto cultural, histórico e socialmente situados, como objeto sobre e a partir do qual reflete o educador em formação. É tomá-los não como realidade pronta e acabada, mas como ato de conhecimento que requer a aprendizagem do pensar, do refletir rigoroso, crítico, problematizador. É realizar o duplo movimento de pensar a educação e seu projeto cultural e, ao mesmo tempo e de forma indissociável, proceder a aprendizagem do pensar.

Isso implica conceber, como destaca os autores, a incompletude desse fenômeno social, não o tomando como verdade absoluta, conceito inquestionável, mas promovendo o questionamento, a incerteza. E, por assim ser, reivindica do educador uma postura reflexiva crítica, ou, como afirma Freire (2013, p. 32), uma postura que transite de uma “curiosidade ingênua” para uma “curiosidade epistemológica”.

O ato de problematizar inspira a criação de inúmeras possibilidades de construção e transformação. Quanto a isso, Freire (2013, p. 47) assume o claro posicionamento da função docente:

> Quando entro em sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transmitir conhecimento. [...] Como professor num curso de formação docente não posso esgotar minha prática discursando sobre a Teoria da não extensão do conhecimento. Não posso apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológica e políticas da Teoria. O meu discurso sobre a Teoria dever ser o exemplo concreto, prático da teoria.

Em se tratando da formação de professores em exercício, a problematização no processo do conhecer e de reconstruir o conhecimento proporciona, ao professor-cursista, condições de transitar no âmbito das teorias, estabelecendo relações com as questões próprias do seu fazer cotidiano, contextualizando-as nas dimensões sociais e políticas que envolvem a sua profissão. Isso, possibilita um processo de autonomia diante da construção do saber. Freire (1982, p. 135), fazendo referência à importância da teoria, parte do seguinte posicionamento:

> No contexto teórico, tomando distância do concreto, buscamos a razão de ser dos fatos. Em outras palavras, procuramos superar a mera opinião que deles temos e que a tomada de consciência dos mesmos nos proporciona, por um conhecimento cabal, cada vez mais científico em torno deles.

A análise crítica e reflexiva das situações provenientes do contexto concreto torna-se possível por meio do diálogo que se estabelece com os construtos teóricos, levando o sujeito a superar meras opiniões sobre essas situações. O problema é que costumam dicotomizar essas dimensões, criando uma lacuna e uma hierarquização entre a prática e a teoria. No entanto, “ a ciência supõe o pensamento crítico àquilo que observamos na realidade, a partir do senso comum. (FREIRE; SHOR, 2013, p. 31).

Por esse motivo é que o ato de problematizar pressupõe o diálogo, favorecendo o pensamento crítico, não só das posições pessoais e profissionais, assumidas e constituídas para dimensões da prática pedagógica, mas, principalmente, sobre as condições sociais em que estes sujeitos e a proposta formativa se inserem. O diálogo potencializa a comunicação e a construção do conhecimento dos sujeitos no processo formativo (FREIRE; SHOR, 2013).

Neste sentido, para Santiago e Batista Neto (2011, p. 10), a problematização, no cenário da formação de professores, embora não exclua a aprendizagem dos conteúdos disciplinares nem a aquisição de metodologias, incide sobre o estudo da realidade individual e coletiva, criando situações de aproximação com essa realidade por “diversos ângulos”, na busca de entendê-lo, o que poderá conduzir “a demandas de ações e intervenções”.

A problematização, portanto, torna-se alicerce para uma formação baseada em um processo reflexivo-crítico, por meio de uma prática pedagógica imbuída, não só em ressignificar os conhecimentos dos professores, mas principalmente em promover intervenções transformadoras da realidade.

Essas assertivas, também, nos conduzem a compreender que a reflexão crítica na prática docente, por meio da problematização, não só nos proporciona o entendimento dos condicionantes que o universo constituído pela prática institucional impõe às nossas concepções de ensino, de aprendizagem, mas, também, nos convida a pensar na autocrítica, na autoconsciência da nossa incompletude como ser social e profissional.

Considerando as contribuições apresentadas, a análise que realizamos com o intuito de compreender as categorias teóricas – prática pedagógica e prática docente – nos ajuda a identificar as especificidades e, principalmente, a entender que a prática pedagógica não se esgota na prática docente. Esta última, como dimensão da totalidade, acomoda uma complexidade que se manifesta nas relações estabelecidas com os sujeitos e com o conhecimento. Assim, a finalidade que a orienta convida o formador de professor a assumir um posicionamento crítico-reflexivo, redimensionando o fazer pedagógico para responder aos desafios no interior de uma práxis pedagógica (SOUZA, 2009).

Em virtude dessas considerações, cabe-nos debater as possibilidades de pensar a prática desenvolvida pelos formadores de professores, inserida no contexto de uma formação em exercício, sob a égide da reflexividade, buscando compreender a influência que o movimento da formação reflexiva, com seus princípios, exerce sobre as práticas pedagógicas e, especificamente, sobre a prática docente dos formadores de professores.

Assim, consideramos pertinente traçar essa discussão, de modo que possamos entender os limites e a possibilidades de se promover uma formação prática reflexiva nos moldes do atual cenário da formação de professores no ensino superior.

3.3 A PRÁTICA DOCENTE DOS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO EM EXERCÍCIO

Quando se trata da reflexão sobre a prática docente, no âmbito da educação superior, é pertinente ressaltar as peculiaridades pertencentes ao exercício profissional, nesta modalidade formativa. Essas estão, diretamente, relacionadas ao que caracteriza e, consequentemente, diferencia a educação superior dos demais níveis de ensino. Pois, ao contrário da lógica das especialidades, tão característica de muitas profissões, a docência apresenta a complexidade

como traço marcante, que exige, ao mesmo tempo, “preparação cuidadosa” e “singulares condições de exercício” (CUNHA, 2009, p. 83).

Essas singularidades no exercício da docência superior não só estão relacionadas às características que são próprias desse nível de ensino, tais como domínio da área de conhecimento, por meio da pesquisa, uma sólida formação pedagógica, como são influenciadas pelos impactos das muitas transformações (de caráter econômico, sociocultural e tecnológico) às quais precisam se adequar no processo de reestruturação da sociedade, marcada pela globalização, em que se amplia um grau de competitividade nos diversos segmentos da vida humana, dando novos contornos à educação (MASETTO, 2003; ZABALZA, 2004).

As mudanças nas instituições superiores de ensino, que pressionam a promoção de práticas pedagógicas de maior qualidade, estão levando os formadores de professores a vivenciar momentos considerados críticos, em que são desafiados a reestruturar suas ações, no intuito de formar um profissional com perfil diversificado, que não mais corresponde às características estabelecidas nos modos organizacionais e curriculares da escola.

Como consequências dessas mudanças, Zabalza (2004) e Veiga (2012), elencam algumas repercussões sobre as práticas docentes desenvolvidas pelos professores, como ampliação das funções tradicionalmente exercidas, caracterizadas pelas explicações dos conteúdos científicos relacionados diretamente ao ensino, para outras que integram atividades de coordenação pedagógica, supervisão de atividades de aprendizagem em diferentes ambientes de formação, gestão departamental, com tomada de decisões sobre currículo, políticas de financiamento, orientação acadêmica em monografias, dissertações e teses.

Pensando nessa ampliação de funções, vamos observar que o Art. 13 da Lei 9.394/96 reafirma a responsabilidade do professor de participar da elaboração do projeto pedagógico da instituição de ensino, como, também, elaborar e cumprir o plano de trabalho, zelando pela aprendizagem do aluno e estabelecendo estratégias de recuperação para os que apresentarem menor rendimento. Além disso, cabe, a esse profissional, ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos e participar, integralmente, dos períodos dedicados a planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional. Em suma, independente do nível ou modalidade de ensino, estamos vivenciando um processo cada vez mais complexo de ampliação das funções no campo da docência e, em especial, no ensino superior.

Como a discussão que pleiteamos travar versa sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nos programas especiais de formação docente, observamos que essa ampliação de funções também se faz presente nessa conjuntura. Assim, o docente do ensino superior, ao

assumir a função de formar professores em exercício, vivencia os desafios relacionados a essa função. Mas, quais seriam as exigências e necessidades que os formadores de professores deveriam atender para corresponder a este novo patamar formativo?

Como exemplo, citamos algo que logo nos chamou a atenção, quando nos aproximamos do nosso objeto de estudo: a frequente rotatividade de disciplinas com as quais o professor trabalha a cada semestre. Sabemos que o ensino se mostra complexo na medida em que exige dos professores não só conhecimentos consistentes sobre a disciplina e as atividades pertinentes à docência, assim como conhecimentos sobre a aprendizagem e experiência profissional de campo (MASETTO, 2011). Portanto, é comum a docência no ensino superior especializar-se em uma área do conhecimento, aprofundando no domínio de determinada disciplina ou de algumas disciplinas.

Contudo, na contemporaneidade, o tipo de conhecimento que se espera do profissional da docência é aquele que ultrapassar as fronteiras de domínio de uma só área, “abre-se para outras ciências e formas de conhecimento, procura integração, diálogo, complementação para melhor compreender o que está acontecendo no mundo [...]” (MASETTO, 2011, p. 602).

Porém, nos cursos especiais para formação de professores em exercício, a familiaridade com a disciplina e o conhecimento dos seus pressupostos ficam comprometidos, pois aquilo que seria regra na perspectiva mais tradicional, torna-se exceção, uma vez que os formadores de professores precisam assumir disciplinas diversificadas para atender às demandas curriculares. Mas, por outro lado, assumir variadas disciplinas não comunga da perspectiva interdisciplinar e dialógica, como constatou Masetto (2011), ao destacar um dos desafios ao docente do ensino superior. Essa rotatividade gera, para esses profissionais, dificuldades em estabelecer continuidade nas ações, pois afeta não, apenas, o domínio conceitual, mas, também, os conhecimentos atitudinais e procedimentais em relação ao trabalho que promoverão naquela área específica.

De fato, essa inconstância disciplinar pode contribuir para o desenvolvimento de um desgaste pedagógico no trabalho do professor. Contudo, acreditamos que o maior desafio para esses formadores é direcionar as práticas de ensino para um perfil diferenciado de alunos, uma vez que eles são profissionais com experiência na docência.

Assumir essa afirmação contradiz o que se tem defendido nos discursos oficiais, pois promover uma intervenção pedagógica, junto a alunos com experiência docente, não poderia se configurar como um elemento facilitador para os formadores de professores? Problematizar os assuntos e as situações com os quais os professores-cursistas já estão familiarizados não seria ideal para o formador de professor, considerando que as contribuições experienciais dos

professores-cursistas trariam resultados mais enriquecedores? Então, por que é desafiante para o formador de professor?

Esses desafios tomam forma à medida que identificamos, nas intervenções dos formadores de professores, as expectativas que são atribuídas às práticas pedagógicas desenvolvidas nos cursos de formação de professores em exercício. É desafiante, porque necessita reconhecer um saber, ainda, não legitimado, pois implica em assumir, nos professores da educação básica, a capacidade de construir conhecimentos, os quais são provenientes de experiências práticas (PIMENTA, 1999; 2008).

Adotar essa posição requer a superação do paradigma da racionalidade técnico-instrumental, que, até então, era a base de sustentação dos modelos de formação docente, para assumir a perspectiva de formar um perfil de profissional prático-reflexivo (PIMENTA, 2008). Entre outros aspectos, isso significa promover uma reestruturação das práticas institucionalizadas de formação, transmutando de uma perspectiva positivista, caracterizada pela transmissão de um conhecimento, elaborado por terceiros, para conceber uma educação que contribua na formação de sujeitos reflexivos, críticos da realidade em que se inserem e, dos próprios processos formativos (ZEICNHER, 1993).

O principal argumento da formação prático-reflexivo encontra-se na ideia de que o profissional reflexivo é capaz de superar a rotina das suas ações, ao se debruçar reflexivamente sobre essas práticas, a partir da reflexão na ação, sobre a ação e, sobre a reflexão na ação (SCHÖN, 1995). A prática profissional torna-se momento de construção do conhecimento, mediante processo reflexivo, em que as situações incertas e únicas são problematizadas e analisadas para que novos caminhos sejam construídos (PIMENTA, 2008).

Considerando essa perspectiva, na formação docente, a reflexividade representa ferramenta principal na reformulação dos saberes, fomentando a transformação dos aspectos subjetivos e, consequentemente, da atuação desses profissionais. Neste sentido, são atribuídos aos programas de formação em exercício a responsabilidade de promover a reestruturação dos conhecimentos práticos dos professores-cursistas, estabelecendo uma conexão entre teoria e prática, a partir da reflexividade, pois tais conhecimentos representam o ponto de partida e de chegada, no percurso reflexivo desses sujeitos (PIMENTA, 1999)

Associado a estas constatações, consideramos importante esclarecer que, como o ensino na formação de professores em exercício ocorre, predominantemente, nas aulas, o professor-formador é desafiado a conhecer, nesse contexto de espaço-tempo, a prática que esses cursistas desenvolvem, identificando os conhecimentos provenientes dela. Mas, o desafio não se limita apenas a esse primeiro aspecto. O formador precisa estabelecer conexões

entre a formação (com todas as teorias das ciências da educação que abrange) e esses conhecimentos, interpretando-os e sistematizando-os, para fomentar, se necessário, novas ou reconfiguradas práticas docentes. É nesse sentido que a ideia da reflexão sobre a prática passa a ser considerada um elemento central nas propostas de reestruturação das práticas pedagógicas da formação docente.

Ao elevar a reflexão a um patamar central na reestruturação das práticas pedagógicas, interessa-nos saber como os formadores de professores, uma vez comprometidos em valorizar as experiências práticas dos professores-cursistas, ultrapassam os limites de apreender esses saberes apenas pelo viés descritivo daquilo que realizam no contexto do trabalho, para enveredar em promover um processo reflexivo e problematizador, desses conhecimentos.

Na tentativa de esclarecer os possíveis caminhos pelos quais os formadores poderão trilhar para superar os desafios que lhes são lançados, acreditamos que as contribuições de Pimenta e Lima (2011) a respeito do estágio e da docência podem ser pertinentes para a discussão sobre as práticas dos formadores de professores, considerando que as autoras demostram uma preocupação a respeito da concepção e das características que a reflexividade pode apresentar nos cursos de formação de professores.

Para as autoras, apenas o exercício da reflexão não garante a qualidade dos cursos de formação docente. Giroux (1997) já afirmava que a reflexão restrita as práticas docentes desenvolvidas no contexto da aula, mencanizava a reflexão, por não possibilitar a análise dos fatores restritivos da prática pedagógica. Pimenta e Lima (2011, p. 132) situam a reflexão "como elemento de emancipação humana, que é histórica, localizada e intencional. Trata-se de dar um sentido social à própria prática, mediando-o com a realidade vivida e analisando-a criticamente".

Parece-nos ser fundamental a intervenção pedagógica dos formadores junto aos professores-cursistas no espaço da formação em exercício, pois, nas relações estabelecidas entre o formador e os cursistas, mediados pela construção do conhecimento, existe a possibilidade de promover o reconhecimento desses profissionais como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, portanto corresponsáveis pelas transformações educacionais e sociais, e não, apenas, reprodutores do conhecimento.

Ainda baseados nos estudos de Pimenta e Lima (2011), elencamos alguns pontos a serem considerados pelos formadores que assumem o desafio de promover, nas práticas de ensino, uma formação reflexiva. O primeiro refere-se ao contexto institucional em que ocorre a organização das práticas pedagógicas. O fato de os professores-cursistas já exercerem o magistério seria um elemento facilitador para que as intervenções reflexivas, promovidas pelo

professor-formador, tomassem por base a análise das condições sociais de trabalho, vivenciadas pelos professores-cursistas, evidenciando os limites impostos à realização de suas intervenções pedagógicas. Atrelado a esta problematização, como afirmam as autoras ser "na ação refletida e no redimensionamento de sua prática que o professor pode ser agente de mudanças na escola e na sociedade" (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 132), seria analisada as possibilidades de transformação e ressignificação do trabalho desse professor, visando reconfigurar, também, as relações estabelecidas na instituição de ensino.

Nesse percurso, é possível fomentar dois movimentos: um em prol de uma formação mais consciente do papel social que esse profissional exerce e, o outro amplia-se a ideia de formação docente reflexiva, pois desloca-se o foco de uma reflexão interiorizada, ou seja, dentro dos limites do próprio ensino, algo tão criticado por Zeicnher (1993; 2008), para as condições sociais da educação, que tanta influência exercem sobre o trabalho docente. Portanto não se práticas reflexivas com um fim em si mesma e, muito menos, reconhecimento da prática e dos conhecimentos provenientes dela como inquestionáveis; predomina a contextualização social, histórica e cultural das práticas desses profissionais.

O segundo aspecto, igualmente, importante consiste no entendimento de que a reflexão se faz no diálogo, que será estabelecido com os referenciais teóricos e nas atividades individuais e coletivas. Esse ponto traz elementos fundamentais para o desenvolvimento de uma formação prático-reflexiva. O primeiro deles é o reconhecimento de que a dialogicidade se constitui como essencial para a educação, como afirma Freire (1987). Nela estão presentes as dimensões da ação e da reflexão. "Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modifica-lo" (idem, p. 78).

Assumir uma docência superior reflexiva "remete à preocupação na formação de um profissional dialogante com a realidade, com o conhecimento, com as suas competências, com a pesquisa, com sua ação docente e suas relações no processo do ensinar e do aprender na universidade" (CASTELLI, 2012, p. 2).

Associado a esta afirmativa, existe a ideia de um diálogo que ocorre entre pares, portanto significa que o "encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro [...]" (FREIRE, 1987, p. 79).

Parece-nos haver uma diferenciação na interação que se estabelece entre professor e aluno. Há uma tendência em defender uma relação menos verticalizada nas práticas dos formadores, pois se considera que ambos assumem a responsabilidade e a autoria dos rumos

entre as dimensões da prática docente, como ação do formador de professor, e da prática discente, como ação do professor-cursista.

Alarcão (2011, p. 49) argumenta que o diálogo não pode limitar-se a um nível descritivo, pois empobreceria o processo formativo. Para ela, o diálogo "tem de atingir um nível explicativo e crítico que permita aos profissionais do ensino agir e falar com o poder da razão". Nesse aspecto, a autora atribui aos formadores a responsabilidade de favorecer o desenvolvimento da capacidade de um pensar autônomo e sistemático.

O terceiro aspecto evidencia, também, a necessidade de enriquecimento teórico. Isso significa que a concepção de uma formação de professores, fundamentada na perspectiva reflexiva, apresentada pelas autoras, não se propõe a orientar os professores a submeterem a reflexão a problemas mais imediatos da prática docente. Isso limitaria o trabalho formativo desses profissionais e, consequentemente, poucas contribuições traria para o desenvolvimento das práticas desses profissionais no contexto de trabalho (PIMENTA; LIMA, 2011).

Defende-se a importância e a necessidade de refletir sobre a prática, mas a partir da apropriação de teorias que servirão de referências para as mudanças dessa prática. Neste processo, ao contribuir com a apropriação teórica, os formadores fomentam nos professores-cursistas a compreensão dos seus próprios pensamentos e a reflexão crítica sobre suas práticas, aprimorando ações e conhecimentos (LIBÂNEO, 2008).

Como afirmam Pimenta e Anastasiou (2010), as teorias assumem um papel fundamental, pois instrumentalizam os agentes desse processo formativo para analisarem e investigarem, questionando as práticas e, ao mesmo tempo, questionando as próprias teorias, uma vez que são explicações provisórias da realidade.

O quarto aspecto evidencia a conscientização de que a formação de professores também ocorre na relação com os pares, com os alunos e no trabalho feito. Portanto, é pertinente enfatizar a "troca de experiências como processo privilegiado para a reflexão, mas uma troca de experiências mediada pela análise crítica contextualizada delas" (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 132).

Trilhando essa linha de pensamento, Zeichner (1993) afirma que a prática reflexiva, como prática social, realiza-se na coletividade. E para isso, destaca a necessidade de fomentar comunidades de aprendizagem, nas quais prevalecem o apoio e o crescimento mútuo entre os professores. Conforme argumenta o autor (1993, p. 21-22),

> Uma maneira de pensar na prática reflexiva é encará-la como a vinda à superfície das teorias práticas do professor, para análise crítica e discussão. Expondo e examinando as suas teorias práticas, para si próprio e para os seus colegas, o

> professor tem mais hipóteses de se aperceber das suas falhas. Discutindo publicamente no seio de grupos de professor/es, estes têm mais hipóteses de aprender uns com os outros e de terem mais uma palavra a dizer sobre o desenvolvimento da sua profissão.

Esse aspecto encontra um terreno fértil no contexto da formação de professores em exercício, pois a maioria dos cursistas que lá está é profissional da educação, exerce ou exerceu várias funções nas escolas, sobretudo a docência. Portanto, para o formador de professores, essa característica da formação em exercício pode se constituir em uma importante estratégia para que sejam criadas as condições que possibilitem as mudanças institucionais e sociais.

Como afirma Alarcão (2011), a capacidade reflexiva, que é inata ao ser humana, necessita de contextos formativos que favoreçam o seu desenvolvimento. Segundo a autora, contextos que tomam por referência a experiência, a expressão e o diálogo assumem um papel significativo na formação desses sujeitos, pois predomina, neste processo, um triplo diálogo. "Um diálogo consigo próprio, um diálogo com os outros incluindo os que antes de nós construíram conhecimento que são referência e o diálogo com a própria situação, situação que nos fala, como Shön nos refere na sua linguagem metafísica" (p. 49).

E, por fim, diante de todas as considerações formuladas, a formação de professores em exercício e as práticas docentes desenvolvidas pelos formadores, neste contexto, podem ser constituídas como espaço privilegiado, em que todas as questões relacionadas à cultura docente, aos hábitos dos professores, às interferências que sofrem e aos condicionantes sociais e políticos que influem no trabalho dos professores sejam problematizadas e objetivadas pelos sujeitos envolvidos (PIMENTA; LIMA, 2011).

Portanto, na tentativa de proporcionar uma formação fundamentada na concepção prático-reflexiva, as discussões sobre as práticas docentes dos formadores do ensino superior se tornam cada vez mais complexas, à medida que as pesquisas em torno das propostas especiais de formação docente tomam corpo no campo acadêmico e à medida que as características que constituem a ideia da formação prático-reflexiva vão sendo reafirmadas nos estudos e nas propostas de formação de professores (PIMENTA, 2008; GATTI, 2012).

Dado o exposto e com a intenção de avançar no debate sobre a prática docente que emerge das ações dos formadores, no contexto da perspectiva da formação prático- reflexiva, propomos situar a prática dos formadores considerando os elementos que a estruturam, aqui concentrados em torno de duas dimensões que, inter-relacionadas, organizam e condicionam o desenvolvimento do trabalho dos formadores de professores: Gestão da Classe e Gestão da

Matéria. Ou seja, o formador de professor, no desenvolvimento do trabalho pedagógico, organizará e definirá um conjunto de ações para direcionar o processo educativo. Essas ações são materializadas nos planejamentos que organizam, na seleção dos conteúdos, nas metodologias e recursos implantados, nas opções e concepções avaliativas, na motivação dos cursistas e na interação entre aluno, professor e conhecimento (ZABALA, 1998; TARDIF, 2002).

3.4 GESTÃO DA MATÉRIA E GESTÃO DA CLASSE: ELEMENTOS ESTRUTURANTES DA PRÁTICA DOS DOCENTES

Para discutirmos as práticas docentes dos formadores de professores será preciso, também, considerarmos que estas práticas apresentam complexidade tal que, nem sempre, é possível reconhecer todos os fatores que as estruturam e determinam. A discussão que queremos trazer vai de encontro ao reconhecimento da existência de alguns elementos que possibilitam a efetivação da prática docente (ZABALA, 1998; MASETTO, 2003; SALES, 2012).

Esses elementos estão engenhosamente interligados, imprimindo relação de dependência na sua funcionalidade, pois o trabalho do formador consiste em convergi-los para colaborarem entre si, de forma que não fiquem isolados, possibilitando a efetivação da prática docente. Com essa compreensão, é possível afirmar que a proposição de uma avaliação depende da elaboração de um planejamento, que, por sua vez, dependerá das relações de ensino-aprendizagem constituídas entre os sujeitos e, assim, sucessivamente.

Na literatura, verificamos que alguns estudos, ao discutir a configuração das didáticas específicas, da profissionalidade polivalente da docência ou da prática docente, trazem a categoria “elementos estruturantes”, como denominação para elencar esses demarcadores (VEIGA 2012; CRUZ; BATISTA NETO, 2012; SALES, 2012). Assim, considerando esses estudos, nos apropriamos dessa categoria por perceber que abriga o entendimento desses elementos como demarcadores da docência, diferenciando-a de outras profissões. Portanto, no que se refere a prática docente, observamos que a materialização da ação do professor se dá por esses elementos. Neste processo, há o reconhecimento dessa ação como pedagógica, intencional e, direcionada para a promoção da aprendizagem dos alunos (ZABALA, 1998).

Assim, na investigação da produção de alguns autores que se dedicaram ao estudo nessa área, destacamos os estudos desenvolvidos por Masetto (2003), Zabala (1998) e os trabalhos de Gauthier et al. (1998) e de Tardif (2002).

Nas suas pesquisas, Masetto (2003), ao discutir sobre a competência pedagógica na docência do ensino superior, referenciou os seguintes elementos: o ensino e a aprendizagem, o plano de ensino, os objetivos, os conteúdos das disciplinas, as estratégias de aprendizagem, os processos avaliativos e a relação professor-aluno. Para o autor, são esses os principais demarcadores das práticas docentes. Enquanto para Zabala (1998, p. 16), esses demarcadores, denominado por ele como "variáveis que configuram a prática educativa", correspondem às sequências didáticas, as interações entre professor-aluno e conhecimento, a organização social da classe, a organização dos conteúdos, a utilização dos espações e do tempo, os recursos didáticos e a avaliação.

Pesquisadores, como Tardif (2002) e Gauthier et al. (1998), também apresentam contribuições a respeito desses elementos. Para Tardif (2002, p. 219), a ação do professor se estrutura segundo o que ele denomina de "condicionantes" do trabalho docente. Os autores agrupam esses condicionantes em duas categorias: aqueles relacionados à transmissão da matéria ou gestão da matéria (ou seja, são os elementos estruturantes referentes ao tempo, organização dos conteúdos, avaliações, finalidades de aprendizagem por parte dos alunos) e os relacionados à gestão das interações com os alunos ou gestão de classe (identificados como os elementos direcionados à manutenção da disciplina, motivação da turma).

Com base no estudo desses autores, decidimos elencar alguns elementos, por compreendermos que, embora tenham sido distintamente classificados, eles podem ser incorporados a outros que apresentam abrangência maior, sem causar prejuízos conceituais.

Assim, entre eles, decidimos tomar por base as categorias apresentadas por Tardif (2002), identificando, na gestão da matéria, elegemos as categorias relacionadas ao planejamento de ensino e a avaliação, portanto, relacionados elementos que são demandas ações organizadas e implantadas com a intencionalidade de promover a aprendizagem do aluno; e, na gestão da classe, a categoria referente às relações interativas professor-aluno-conhecimento. Ou seja, as ações necessárias para promover o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Em síntese, essas duas categorias sistematizam um conjunto de elementos que determinam as ações pertinentes ao trabalho dos docentes (ZABALA, 1998; MASETTO, 2003).

3.4.1 Gestão da Matéria: organização e implantação do Planejamento do Ensino

O ato de planejar faz parte da natureza humana. O homem, nas mais simples tarefas, quando pensa em promover ações que venham a atender suas necessidades, realiza um

planejamento. Ao analisar a realidade, ele reflete sobre os meios e recursos de que dispõe para suprir suas carências e propõe ações para atingir os objetivos, mesmo que estas ações e metas não estejam estruturadas em um instrumento técnico (GANDIN, 2001; CASTRO; TUCUNDUVA; ARNS, 2008).

Em todo campo de atuação humana, realizam-se diferentes níveis de planejamento, desde os mais simples aos mais complexos (GANDIN, 2001). No entanto, pretendemos centrar nossa discussão sobre aquele que se aproxima do nosso objeto de estudo: o planejamento de ensino, compreendido como uma proposição reflexiva de ações, em que são engendradas e previstas as práticas, tanto dos formadores, quantos dos professores-cursistas, visando o alcance de melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem.

Na gestão da matéria, o planejamento configura-se como um alicerce, para o profissional da educação, na promoção de ações que contribuam para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Portanto, representa um meio idealização e concretização da prática docente, através da organização e sistematização das atividades, das metodológicas elaboradas e da avaliação do processo educativo (GAUTHIER et al., 1998; LIBÂNEO, 1991).

Na condição de processo, o planejamento constitui "a atuação concreta dos educadores no cotidiano do seu trabalho pedagógico, envolvendo todas as suas ações e situações, o tempo todo, envolvendo a permanente interação entre os educadores e entre os próprios educandos" (FUSARI, 1990, p. 10). Contudo, nesse processo, o professor documenta e sistematiza as intenções e ações, mediante um plano de ensino, com o objetivo de nortear o seu trabalho. Neste sentido, o planejamento, como um processo realizado pelo professor, promoverá a elaboração de um plano de ensino sem, no entanto, reduzir suas ações a esse plano.

Libâneo (2004), ao considerar a natureza processual que configura o planejamento, afirma que o ato de planejar não se limita aos momentos de elaboração dos planos de curso. Considera o planejamento como "um processo contínuo de conhecimento e análise da realidade escolar em suas condições concretas, de busca de alternativas para a solução de problemas e de tomada de decisões, possibilitando a revisão dos planos e projetos, a correção no rumo das ações" (p. 150).

Esse posicionamento sugere a plasticidade no ato de planejar, pois, como ação reflexiva, reque situações de ressignificação coletiva, de replanejamento que, não necessariamente, precisam ocorrer em momentos pontuais ou preestabelecidos. Ao longo percurso, pela dinamicidade no processo de ensino e aprendizagem, ocorrem problemas conflitos que necessitam ser analisados, discutidos, no âmbito coletivo, com vistas a resoluções.

Como afirmam Gauthier et al. (1998), um bom planejamento caracteriza-se pelos detalhes que apresenta, mas nunca pela rigidez. Para o autor, se a rigidez for a característica predominante do planejamento, o professor corre o risco de centrar a ação pedagógica apenas em torno do conteúdo, desconsiderando as necessidades dos alunos. Sendo assim, supõe-se que esses professores se tornam menos sensíveis aos alunos, às ideias que eles apresentam e perdem a oportunidade de problematizar os saberes dos alunos nas ocasiões de discussão que se apresentarem.

Quanto à sistematização, não temos como objetivo, neste estudo, apresentar as etapas detalhadas de um planejamento. Contudo, a sistematização de um plano de ensino, resultante do processo do ato de planejar, segue alguns momentos essenciais, tais como elaboração, execução e avaliação. Na elaboração, o formador concentra seu pensamento naquilo que ele deseja alcançar junto aos professores-cursistas e nos meios para atingir as finalidades educativas. O desenvolvimento desse plano, seja ao longo do semestre, seja ao longo de uma unidade, corresponde ao processo de execução. E, por fim, esse planejamento vivencia momentos avaliativos que podem exigir reelaboração (LIBÂNEO, 1991; GANDIN, 2001).

No que se refere à tipologia, embora nosso enfoque central seja o planejamento desenvolvido pelo formador, é importante destacar a existência de modalidades de planejamento que se articulam entre si. Um desses tem uma dimensão mais ampla, pois sistematiza o planejamento da instituição de ensino. Para as escolas, eles são denominados Projeto político-pedagógico e, nele, encontram-se explicitadas:

> [...] concepção pedagógica do corpo docente, as bases teórico-metodológicas da organização didática, a contextualização social, econômica, política e cultural da escola, a caracterização da clientela escolar, os objetivos educacionais gerais, a estrutura curricular, as diretrizes metodológicas gerais, o sistema de avaliação do plano, a estrutura organizacional e administrativa (LIBÂNEO, 1991, p. 230).

Na formação superior, esse planejamento mais abrangente está estruturado no Projeto político-pedagógico institucional que, na condição de instrumento político, filosófico e teórico-metodológico, norteia as práticas acadêmicas das instituições superiores de ensino. Nele, se discutem, no âmbito coletivo, o ensino, a aprendizagem, a cidadania, num processo de formação, e não somente a preparação técnico-instrumental (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Em se tratando especificamente da formação de professores, como em qualquer outra graduação, essas preocupações vão sendo incorporadas nos projetos pedagógicos dos cursos. Ou seja, nesses documentos estão expressas as concepções de formação docente, as bases

teóricas e metodológicas da organização didático-pedagógica, as condições administrativas e financeiras, a estrutura curricular, com fluxograma e ementário.

Além desses planejamentos, Libâneo (1991) considera o plano de ensino como um roteiro, onde se encontram as unidades didáticas, e que, em geral, é elaborado a cada novo semestre. É a sistematização da proposta de trabalho do formador de professor, em determinada disciplina, em um contexto específico.

E, por fim, ainda há o plano de aula, que tem como característica uma organização de forma mais detalhada, sequenciada, do que será desenvolvido em um dia letivo. Nesse plano, estão sistematizadas as atividades que foram pensadas para o período de tempo de interação entre professor e aluno. Entretanto, não é muito comum identificar nos cursos de formação superior esse tipo de plano. Geralmente, o formador sistematiza suas ações no plano de curso.

Masetto (2003), ao discutir o planejamento no ensino superior, afirma que essa atividade tem assumido um caráter mais burocrático, servindo, apenas, para cumprir uma exigência formal:

> Sabemos que todos os professores fazem seu planejamento. Mas, infelizmente, essa atividade está carregada de um sentido burocrático, ou seja, um documento a mais que se tem de fazer para entregar na secretaria, que não tem outro destino senão uma das gavetas do mesmo setor. Tal situação explica o fato de vários professores simplesmente mudarem as datas e apresentarem o mesmo plano do ano anterior, tendo assim cumprido sua obrigação (MASETTO, 2003, p. 175).

Se o ato de planejar limita-se à situação descrita por Masetto, que importância seria atribuída ao planejamento, nas instituições superiores de formação de professores?

A observação do autor chama a atenção para uma situação preocupante, que é o fato de ser muito comum os docentes afirmarem não ser mais preciso planejar ações e intervenções pedagógicas; argumentam ser mais útil seguir as orientações de terceiros ou optar por conferir uma autossuficiência às ações rotineiras, para responder às demandas do cotidiano escolar. Fusari (1990, p. 45) analisa essa problemática no seio das ações dos professores.

> Na prática docente atual, o planejamento tem-se reduzido à atividade em que o professor preenche e entrega à secretaria da escola um formulário. Este é previamente padronizado e diagramado em colunas, onde o docente redige os seus "objetivos gerais", "objetivos específicos" "conteúdos", "estratégias" e "avaliação".

Ambas as opções revelam as nuances que impedem a promoção de práticas reflexivas. Quando o professor se baseia nas orientações de terceiros, a passividade torna-se o aspecto

mais marcante das suas ações. Neste sentido, quando não há um processo reflexivo sobre a prática, permitindo que a rotina sedimente suas ações, o professor tende a não questionar a realidade social na qual desenvolve a sua ação e concentra os esforços em ministrar conteúdos e solucionar questões do senso comum, de caráter mais imediato (SIMIONE, 2006).

Quando Dewey (2010) diferencia a ação rotineira da ação reflexiva, ele esclarece que o impulso, a tradição e a autoridade são os componentes que orientam as ações rotineiras. No contexto educacional, podemos exemplificar com a submissão em que se encontram muitos professores às determinações apresentadas pelas instituições de ensino, sem que analisem, com maior propriedade, os resultados das práticas orientadas por tais ordens.

A ação reflexiva, por outro lado, reclama um posicionamento ativo dos profissionais do ensino. Refletir não só sobre a sua prática, mas sobre a prática dos discentes, fundado em sólidas bases teóricas. Isso requer a análise do contexto social em que se encontra o seu trabalho, compreendendo os elementos que constituem esse universo, buscando superar os empecilhos para o alcance dos objetivos pedagógicos.

A reflexividade, neste aspecto, consiste em considerar a plasticidade da ação docente, pensar sobre o que se faz, abandonando a concepção tecnicista do trabalho pedagógico. Zabala (1998) defende a flexibilidade no planejamento e na atuação do professor, de forma que possibilite as adaptações às necessidades dos alunos em todo o processo de ensino e aprendizagem. Ele afirma que a complexidade dos processos educativos faz com que não possamos antecipar o que acontecerá na sala de aula. Por conta disso, recomenda duas ações: organizar um planejamento suficientemente elaborado, mas com uma proposta de intervenção flexível e adaptável.

Percebemos o nível de exigência que o planejamento requer do professor na afirmação do próprio autor (1998, p. 93):

> Trata-se de uma aplicação que nunca pode ser o resultado da improvisação, já que a própria dinâmica da aula e a complexidade dos processos grupais de ensino/aprendizagem obrigam a dispor previamente de um leque amplo de atividades que ajudem a resolver os diferentes problemas que a prática educativa coloca.

É justamente nessa complexidade das situações de ensino que o movimento da prática reflexiva se fundamenta. A formação superior de professores em exercício apresenta características muito peculiares, pois objetiva formar profissionais que já dispõem de experiência e conhecimento na docência. Neste sentido, é prudente compreender a

importância do planejamento para a formação desses professores e, mais especificamente, para o desenvolvimento do trabalho dos formadores de professores.

Quando se toma como primeira ação organizar um planejamento interventivo, previamente elaborado, ocorre aquilo que Sacristán (1999b) identifica como principal característica do pensamento, que é distanciar-se dos fenômenos para entendê-los. Portanto, para o autor, os processos reflexivos devem incidir em um momento prévio, que seria, justamente, esse processo de planejamento, mas não se limitaria a ele, pois também defende um processo reflexivo posterior, ou seja, uma revisão, uma avaliação crítica de todo o processo. Neste sentido, podemos afirmar que o planejamento é a ação primeira do formador no desenvolvimento de sua prática de ensino e, também, a última, que se realiza em forma de avaliação.

Contudo, na formação de professores em exercício, reclama-se, também, por um processo de aproximação, já que as questões quanto à necessidade desse planejamento no desenvolvimento do trabalho dos formadores e, consequentemente, na aprendizagem dos professores-cursistas perpassam a vinculação desse processo com a realidade social. Por isso a necessidade e a importância de saber para quem será direcionado esse planejamento, averiguando as possibilidades de êxito e as condições para executá-lo.

Portanto, procura-se entender até que ponto os conhecimentos e as experiências práticas dos professores-cursistas são tomados como ponto de partida na sua formação; e como a realidade de trabalho e seus conhecimentos estão sendo incorporados no planejamento dos formadores.

Estas questões estão relacionadas ao abandono da visão de planejamento como uma ação simplesmente técnica para aproximar-se de um ato sociopolítico. Passa-se a refletir e a questionar que tipo de profissional do ensino se deseja formar; analisa-se o contexto social no e compreende as necessidades para atuação na profissão da docência. Sobre essa questão, afirma Luckesi (2001, p. 108):

> O planejamento não será nem exclusivamente um ato político-filosófico, nem exclusivamente um ato técnico, será sim um ato ao mesmo tempo político-social, científico e técnico: político-social, na medida em que está comprometido com as finalidades sociais e políticas; científicas na medida em que não pode planejar sem um conhecimento da realidade; técnico, na medida em que o planejamento exige uma definição de meios eficientes para se obter resultados.

Considerando que o planejamento contempla os aspectos políticos, sociais, científicos e técnicos, a formação reflexiva reclama por uma proposição que tome como referência os conhecimentos dos alunos e dos professores.

No entendimento desse posicionamento, acredita-se que deva ter como referência os conhecimentos provenientes das experiências na docência dos professores-cursistas como um dos pontos de orientação das ações dos formadores de professores, quanto aos objetivos a serem atingidos, os conteúdos a serem explorados e os procedimentos a serem utilizados nesse processo de formação.

No entanto, não basta o professor fundamentar o seu planejamento em função do conhecimento empírico dos professores-cursistas. A proposta precisa fundamentar-se em conhecimento teórico mais elaborado e mais próximo da explicação da realidade, associado ao conhecimento do melhor caminho metodológico a ser seguido (LIBÂNEO, 1991; 2008).

Neste sentido, Libâneo (2008, p. 70) defende a importância de refletir sobre a prática "a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias das práticas de ensino, em que o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre a sua prática".

A argumentação apresentada pelo autor traduz o entendimento do planejamento do ensino organizado e pensado à luz de uma postura reflexiva, que leve a instituição superior de ensino e os formadores a traçarem alguns questionamentos: como proporcionar aos professores-cursistas a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados sobre educação que possam enriquecer as práticas de ensino, partindo da reflexão sobre a ação? Quais elementos do processo ensino-aprendizagem devem ser considerados no planejamento de ensino que possam contribuir para a transformação das práticas docentes dos professores-cursistas?

Neste aspecto, destacamos como de fundamental importância a seleção e a organização dos conteúdos a serem trabalhados nessa formação. Como destaca Masetto (2003), no planejamento, os professores do ensino superior evidenciam duas grandes preocupações: organizar o conteúdo que será trabalhado e o cronograma das aulas, para garantir o cumprimento do conteúdo.

No entanto, os conteúdos não devem ser o ponto de referência, como temos observado em alguns estudos sobre o planejamento; sua organização deve manter uma relação intrínseca com os objetivos propostos (LIBÂNEO, 1991).

Pela grande rotatividade de disciplinas que os formadores assumem nos cursos especiais de formação superior de professores, algumas questões são levantadas sobre os

passos que estes profissionais seguirão para planejar o curso: qual seria o ponto de partida? Organizaria seu material mediante o ementário da disciplina? Organizar-se-iam coletivamente para elaborar o planejamento? E, por fim, nesse planejamento estão incluídos os conhecimentos provenientes das experiências dos alunos? Se estão, como são explorados, problematizados?

Essas questões irão incidir sobre o trabalho dos docentes em selecionar e organizar os conteúdos, que nascem das demandas da proposta do curso e das necessidades dos discentes, sistematizadas no planejamento de ensino e, desenvolvidos na sala de aula. Nesse sentido, o empenho dos formadores consiste em promover uma formação que fomente o diálogo entre os conteúdos teoricamente específicos com as experiências dos professores-cursistas.

Tal esforço encontra fundamento na intenção em se promover, a partir do processo da reflexividade, a sistematização dos saberes provenientes do campo da prática profissional dos professores-cursistas. Contudo, é notório o entendimento de que a reflexão sem a contribuição das teorias da educação pouco favorecerá na geração de novos campos de conhecimentos e, consequentemente, em nada colaborará para a transformação das práticas de ensino dos professores-cursistas (GHEDIN, 2008; LIBÂNEO, 2008).

Neste aspecto concordamos com Pimenta (1999; 2008) quando considera a prática e a experiência escolar importantes na constituição dos conhecimentos dos professores, entretanto alerta para a necessidade de que essa prática e experiência sejam articuladas às contribuições teóricas de forma crítica, de maneira que os professores possam ser formados como profissionais críticos e reflexivos. Para a autora o saber docente não se forma apenas da prática; ele é também alimentado pelas teorias da educação.

Portanto, a noção de planejamento de ensino que assumimos neste estudo difere daquela concepção instrumental e conservadora. Ela contempla uma perspectiva mais reflexiva, que conduz proposições e intervenções, coletivamente, articuladas.

Gostaríamos de evidenciar, também, a avaliação como elemento estruturante nesse processo de organização do planejamento de ensino. Segundo Zabala (1998), é muito comum, ao fazer-se referência à avaliação, considerar, apenas, os resultados alcançados pelos discentes, reduzindo esse processo à elaboração e aplicação de instrumentos para sancionar e qualificar a aprendizagem.

Para o autor, essa forma de conceber a avaliação, assim como outras questões associadas ao ensino, relaciona-se aos hábitos e costumes acumulados na tradição escolar.

> Numa concepção de ensino centrada na seleção dos alunos mais preparados para continuar a escolarização até os estudos universitários, é lógico que o sujeito de avaliação seja o aluno e que se considerem objeto da avaliação as aprendizagens alcançadas em relação às necessidades futuras que foram estabelecidas – as universitárias (ZABALA, 1998, p. 197).

Contudo, a avaliação não se traça linearmente como a citação claramente apresenta. A avaliação vem, ao longo desses anos, sendo compreendida não mais pelos limites da valoração dos resultados obtidos pelos alunos, mas, sim, como um processo que envolve as dimensões de ensino e de aprendizagem (idem, 1998).

Desta forma, compreender a avaliação à luz desse patamar exige entender que a função social do ensino não consiste apenas em promover os mais capazes, mas abarca outras dimensões do sujeito que aprende, buscando desenvolver todas as capacidades da pessoa, e não apenas a cognitiva. Para Zabala (1998), assumir esse posicionamento envolve adotar mudanças nos conteúdos e no sentido atribuído à aprendizagem e à avaliação.

É esclarecedor esse posicionamento, pois há uma engrenagem que envolve todos os elementos estruturantes da prática docente dos formadores de professores. Neste ponto, Masetto (2003), ao refletir sobre a avaliação no ensino superior, considera que, mesmo que o professor efetive mudanças nas suas práticas de ensino, por meio da seleção significativa dos conteúdos, utilização de tecnologias, estabelecendo uma relação mais consciente com a turma, se, ao final de tudo isso, não alterar a forma de avaliar, em nada teria adiantado tais mudanças, pois toda inovação perderia o seu valor, decidindo o futuro do processo por um momento pontual.

O autor constata que, na prática docente, seja pela tradição dos cursos universitários, seja pelas experiências pessoais, a avaliação se traduz pela ideia de nota, de poder, autoridade e classificação. Segundo Masetto (2003), os professores querem que os alunos aprendam, mas inversamente não se mostram atentos a algumas características do processo de aprendizagem. Em tese sabem que cada indivíduo apresenta um ritmo próprio de aprendizagem, mas agem de forma inflexível diante dos diversos ritmos apresentados entre os alunos e das situações de dificuldades.

Corroborando essa discussão, Veiga (2008), ao traçar uma análise sobre o processo de avaliação, constata que para estudar a relação entre ensino e avaliação, será necessário analisar as formas em que se organiza o trabalho pedagógico. Assim, a autora afirma a existência de uma lógica que orienta para uma divisão entre os que concebem o conhecimento e os que executam o trabalho pedagógico. Nessa concepção, o ensino torna-se mecanizado, fragmentado. Como resultado dessa visão, o conhecimento é concebido como uma verdade

absoluta, pronta e "externa ao aluno" e, neste sentido, cabe ao ensino transmitir esses conhecimentos aos alunos, que devem memorizá-los e reproduzi-los. Para Veiga (2008, p. 151), "Pode-se, portanto, inferir que a prática pedagógica constituída sob esse prisma redunda em um pedagogismo inoperante, que omite os fins sociais intimamente ligados a ela". E, a avaliação, compondo todo esse processo, será respaldada pela lógica do controle técnico e da fragmentação. Nesta perspectiva, torna-se um instrumento de função classificatória, controladora e seletiva. Revela-se reducionista por nela predominar uma visão quantitativa, fortalecendo "as relações autoritárias dentro da escola e, mais especificamente, na sala de aula, reforçando assim o processo de seletividade e exclusão do aluno na escola" (VEIGA, 2008, p. 153).

Na segunda perspectiva, a avaliação é compreendida por outra lógica de organização do trabalho pedagógico em que a escola "como instituição histórica é socialmente determinada" (VEIGA, 2008, p. 156). Portanto, o desafio que se coloca é buscar a sua identidade, as particularidades, seus sujeitos sem, contudo, distanciar-se da função político-pedagógica, formar para a cidadania. Para tanto, pressupõe a necessidade de romper com um ensino fundamentado na cisão entre teoria e prática, direcionando a educação para a emancipação do homem. Por esse prisma, Veiga (2008, p. 161) argumenta que não há espaço para se conceber a avaliação como um instrumento classificatório. Ao contrário, a avaliação caminha pela "perspectiva da construção do conhecimento". Avaliar significa, portanto, "efetivar oportunidades de ação-reflexão", saindo de uma concepção excludente para se transformar em diagnóstica.

Contextualizando essa análise nos cursos de formação de professores em exercício, retomamos a noção de engrenagem, entendendo-a como um processo dinâmico, cujos elementos estruturantes da prática docente dos formadores de professores estão, engenhosamente, conectados por princípios, objetivos e ações. Caso esse processo não ocorra, a sua mecânica não funciona. Como avalia Masetto (2003), poucas mudanças os formadores poderão implantar se a avaliação se tornar um elemento preocupante na dinâmica da relação ensino-aprendizagem.

Então, a primeira ação que nos parece primordial será constituir a avaliação como uma atividade bem definida. E o meio para alcançar essa premissa será o planejamento de ensino, mesmo que, no decorrer do processo educativo, lhe sejam aparadas as arestas. Isso implica integrar a avaliação ao processo de aprendizagem, tornando-a um processo de incentivo e motivação para a aprendizagem. No entanto, essa ação não é muito comum em nossa prática,

pois fomos orientados a conceber a avaliação como um instrumento de mensuração (MASETTO, 2003).

Uma segunda atitude para os formadores decorre da adoção de uma postura reflexiva sobre a prática de ensino e o acompanhamento dos professores-cursistas no processo de construção do conhecimento (VEIGA, 2008). Essa característica propõe o acompanhamento da aprendizagem em todos os momentos. Como sugere Masetto (2003, p. 150), trata-se de um "*feedback* contínuo, presente em todas as ocasiões do processo de aprendizagem, e não apenas nos momentos esporádicos de uma prova".

Para Masetto (2003), é com essas características que o processo avaliativo se apresenta como uma dimensão diagnóstica, pois possibilita averiguar se a aprendizagem está sendo alcançada e, consequentemente, promove um trabalho prospectivo, quando oferece dados para analisar as ações que devem ser tomadas para proporcionar o reinicio do processo de ensino-aprendizagem.

> Temos insistido em que o processo de avaliação está integrado ao processo de aprendizagem. Este resulta da inter-relação de, pelo menos, três elementos: o aluno que procura adquirir aprendizagens; o professor, cujo papel é o de colaborar para que o aluno consiga seu intento; e um plano de atividades que apresenta condições básicas e suficientes que, sendo realizadas, permitam ao aprendiz atingir seu objetivo (MASETTO, 2003, p. 150).

Esse posicionamento direciona a avaliação para outro nível. O desempenho do aluno não assume mais o papel principal, cabendo a participação de outros personagens. Portanto, quando se lança o olhar para o desenvolvimento da aprendizagem, analisam-se, também, as ações dos professores, no intuito de melhorar sua colaboração no desenvolvimento dos discentes e a adequação do planejamento estabelecido, pois, uma vez sistematizado por meio de um plano, a implantação pode trazer dificuldades, já que nem sempre as metodologias estabelecidas, os conteúdos propostos, os cronogramas estabelecidos se adequam às necessidades dos alunos (MASETTO, 2003).

Diante disso, não há como ignorar a avaliação no processo educativo, desvencilhando-a dos demais elementos estruturantes da prática docente dos formadores de professores. Ela é tão importante quanto todos os outros, é parte integrante do processo. Ela assume um papel investigativo do processo de ensino-aprendizagem para que se tenha clareza no seu redimensionamento, com vistas a manter uma formação de qualidade para todos.

3.4.2 Gestão da Classe: relações interativas entre professor-aluno e conhecimento

Segundo Zabala (1998), a chave de todo o ensino encontra-se nas relações estabelecidas entre professor, aluno e os conteúdos da aprendizagem, pois estas relações é que definirão os diferentes papéis dos sujeitos envolvidos (professores e alunos). Para o autor, as atividades terão efeitos diferenciados em função das características específicas das relações que possibilitam.

Um debate pertinente a esta questão é o que trata do grau de participação dos alunos no processo de aprendizagem. De acordo com Zabala (1998), na perspectiva tradicional atribui-se ao professor o papel de transmissor do conhecimento, detentor do saber, e ao aluno cabe interiorizar o conhecimento como lhe fora apresentado. Essa concepção funda-se na crença de que a aprendizagem consiste em reprodução de informações, sem que estas sofram nenhum tipo de alteração, por isso prevalecem nesse processo ações como a repetição e a memorização.

Em contraposição a essa concepção, o movimento em defesa da prática reflexiva, iniciado pelos estudos de Donald Schön (1995), propõe o trabalho docente como um processo reflexivo e reafirma a necessidade de contribuir para a formação de um profissional que desempenhe papel ativo, rompendo com as concepções de que só os centros universitários produzem conhecimento (GERALDI; MESSIAS; GUERRA, 1998). E, em função disso, caberia aos formadores de professores, promover ações que fomentassem a autonomia discente.

Esse posicionamento apresenta o desafio de compreender a prática docente de acordo com as ações interativas entre as demais dimensões da prática pedagógica, mediadas pela construção do conhecimento. Para isso, torna-se necessário entender que essas interações são caracterizadas, também, por manifestações conflituosas.

Contudo, são esses conflitos que dinamizam os vínculos existentes entre as dimensões da prática pedagógica. À medida que essa interatividade, permeada por conflitos, é tomada por questionamentos, revisões de postura, reformulação de conceitos, acabam por produzir uma prática ressignificada pela ampliação dos conhecimentos. Isso significa afirmar que, isoladamente, a prática docente, assim como as demais práticas (discente, gestora, epistemológica), perde a razão de ser. É neste sentido que a ideia de interatividade desafia a prática docente a vivenciar o coletivo (FREIRE, 1987; PIMENTA, 1999; SOUZA, 2009).

Esse argumento remonta a duas ações, consideradas necessárias para vivenciar o processo da interatividade: o diálogo e a reflexão. Primeiro, acreditamos que, por meio do

diálogo, os sujeitos, ao refletirem juntos, trazem para a coletividade as diferenças, as opções e, consequentemente, os conflitos que possam surgir desse processo. Assim, esses sujeitos terão as ferramentas necessárias para criar o novo, para transformar e transformar-se. Para Freire e Shor (2013, p. 5), "O diálogo é o momento em que os homens se encontram para refletir sobre a realidade tal como fazem e refazem"; segundo, essa relação dialógica implica em um processo solidário entre ação e reflexão. Este encontro é promotor de mudanças, pois configura-se em "um ato de criação" (FREIRE, 1987, p. 79). Essas mudanças tanto são voltadas para o interior, promovidas pela reflexão, quanto são externas, alcançadas pela ação.

Tal constatação se funda na ideia de aceitar a natureza inconclusa e ilimitada do ser humano. Consciente do inacabamento, também se torna consciente das inúmeras possibilidades de transformação, tal como afirma Freire (2013, p. 53): "O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face ao mundo que não é de quem não tem nada a ver com ele. [...] É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história".

A interatividade também significa o respeito e a valorização dos conhecimentos dos alunos e a defesa de participação crítica na própria educação. Sobre isso, Freire e Shor (2013) tece uma crítica às experiências que vivemos nas universidades, as quais perpetuam a distância entre o sujeito e a realidade. Segundo ele, os conceitos estudados nas universidades podem nos separar da realidade concreta à qual se referem. Em suas próprias palavras, "em última análise tornamo-nos excelentes especialistas, num jogo intelectual muito interessante – o jogo dos conceitos" (p.27). E, ao assumir essa postura, dando maior ênfase a uma linguagem conceitual em detrimento da linguagem real dos alunos, provoca-se distanciamento entre eles. Esta distância se dá pela contradição entre aquilo que a prática docente prioriza e aquilo que o aluno apresenta como conhecimento concreto. Os formadores, através de suas práticas, primeiro descrevem os conceitos, enquanto os professores-cursistas primeiro descrevem a realidade.

Em oposição a isso, Freire e Shor (2013) defendem uma educação dialógica, que parta da compreensão dos alunos sobre suas experiências, do concreto, para alcançar uma compreensão rigorosa da realidade.

> Não dicotomizo essas duas dimensões do mundo – vida diária do rigor, senso comum do senso filosófico. [...] compreendo conhecimento crítico ou científico que aparece por acaso, por um passe de mágica ou por um acidente, como se não precisasse se submeter ao teste da realidade. O rigor científico vem de um esforço para superar uma compreensão ingênua do mundo. A ciência sobrepõe o pensamento crítico àquilo que observamos na realidade a partir do senso comum.

> [...] Antes de mais nada, estou convencido de que, epistemologicamente, é possível, ouvindo os alunos falar sobre como compreendem seu mundo, caminhar junto com ele no sentido de uma compreensão crítica e cientifica dele (FREIRE; SHOR, 2013, p. 26).

Como afirma Raimann (2013, p. 130), "andar nessa direção implica na aceitação da relação dialógica entre os envolvidos no processo ensino-aprendizagem". Segundo o autor, a relação dialógica tem como característica uma "situação de comunicação" como promotora da inter-relação de diferentes compreensões de mundo, que, ao se mesclarem, promovem o a autonomia do sujeito.

Essa declaração encontra respaldo em Freire e Shor (2013, p. 8), ao afirmarem que o "diálogo pertence à natureza humana, enquanto ser de comunicação. O diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual". Neste sentido, ele não poderá ser compreendido como uma técnica, nem como tática de aproximação entre professores e alunos; o "diálogo é uma postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos" (p. 5).

O diálogo pode validar ou invalidar as relações sociais. Se tomarmos como referência o discurso tradicional na educação, veremos uma comunicação que convalida as relações sociais dominantes e a forma mecânica de se trabalhar com o conhecimento. Em oposição a essa prática, o diálogo libertador se configura como uma comunicação democrática, que invalida a concepção dominadora, quando defende a liberdade dos participantes em refazer a sua cultura (FREIRE; SHOR, 2013). Assim, o objeto a ser conhecido não pertence a nenhum dos sujeitos envolvidos no diálogo; "O objeto a ser conhecido é colocado na mesa entre os dois sujeitos do conhecimento. Eles se encontram em torno dele e através dele para fazer uma investigação conjunta" (p. 9).

É interessante essa análise, pois revela uma relação horizontal entre os sujeitos da comunicação. Essa relação é fundada no respeito às diferenças culturais de cada um apresenta, o que permite reconhecer a autonomia e valorizar a dignidade do aluno, seus conhecimentos, suas concepções (FREIRE, 2013).

É o exercício da escuta que dá sentido ao diálogo, garantindo a sua condição (idem, 2013). Pensar em uma relação dialógica na formação de professores é considerar a escuta como uma prática e um conteúdo indispensáveis à formação docente. Essa defesa parte do princípio de que a aprendizagem da escuta, na formação dos profissionais de educação, se dá em um movimento duplo e simultâneo. Duplo e simultâneo porque a aprendizagem da escuta tanto ocorre na relação entre os formadores e os profissionais em formação, nas instituições

formadoras, quanto “nas instituições de exercício profissional, na relação docente-discente da educação básica nas suas etapas e modalidades abarcando todas as faixas etárias: crianças, jovens e adultos” (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2011, p. 11-12).

> Na verdade, aprender-ensinar a escutar é ao mesmo tempo um conteúdo da formação de professores e um conteúdo do exercício profissional. Repertoriar as qualidades que a escuta oportuniza na constituição do ser professor/a no exercício democrático da profissão é desencadear o processo de se constituir como pessoa e como profissional [...]. Em outras palavras, no campo da educação, da formação de professores/as e da docência a escuta está circunscrita no âmbito dos saberes necessários à prática educativa, nos gestos como um saber docente, logo como algo a ser, não só aprendido e apreendido, mas exercitado nos processos de formação docente.

Para Anastasiou (2003), o ensino como prática social nos leva a compreender que, tanto o ato de ensinar, quanto o de aprender estão imbricados um no outro. O que significa afirmar que a parceria estabelecida entre professor e alunos ultrapassa os limites da sala de aula.

Essa observação feita pela autora confirma que as relações afetivas entre esses sujeitos os encaminham para um nível de compromisso mútuo. Freire (2013, p. 138), ao tratar da afetividade, evidencia a falsa “separação entre seriedade docente e afetividade”. Para ele, partindo da perspectiva democrática não há espaço associar a qualidade do ensino e a certeza do alcance do conhecimento a uma postura severa e distante em relação aos alunos.

Pensando nessas relações, o estudo de Zabala (1998) apresenta uma discussão a respeito organização social da classe. Historicamente, relata as diferentes formas de organização escolar, afirmando que essas mudanças é uma forma de corresponder as novas demandas do ensino. Para ele, a intervenção será o fio condutor da organização do grupo. Entre as formas apresentadas, as mais comuns são a individual e a coletiva. A organização individual se mostra sempre presente nas propostas pedagógicas, pois por mais que aprendizagem esteja fundamentada em um percurso compartilhado, ela sempre será uma apropriação individual.

A organização em grupos ou em equipes potencializa outras oportunidades para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, tais como compartilhamento e integração entre os alunos e docentes, responsabilidade com o todo, capacidade autoavaliativa e dos colegas.

Na formação reflexiva há uma tendência de fomentar um trabalho fundamentado em práticas coletivas, pois, segundo alguns autores, como mencionamos anteriormente, a reflexão coletiva configura-se como uma importante estratégia para fomentar condições que possibilitem mudanças institucionais e sociais.

Quanto à distribuição do tempo e espaço, Zabala (1998) afirma que essas duas variáveis exercem uma significativa influência na determinação das diferentes formas de intervenção. Assim, a infraestrutura das instituições de ensino, a organização dos alunos nas classes, a organização dos horários são fatores que imprimem determinadas configurações ao ensino e, portanto, não devem ser desprezadas na organização e estruturação de qualquer proposta formativa.

O desdobramento dessas reflexões sobre o conjunto de elementos estruturantes da prática irá incidir sobre a aula, compreendida como um ambiente em que todos esses elementos são efetivados, por meio das propostas de ensino, consolidadas nas relações interativas, com vistas a atender à aprendizagem dos alunos. É para a aula que convergem todos os elementos que constituem o ensino, cabendo a intencionalidade, os assuntos a serem debatidos, as metodologias e recursos estabelecidos e o desfecho dessas proposições pedagógicas (ROMANOVSKI; MARTINS, 2008). É por meio da aula que a prática docente do professor formador encontra espaço para compreender e intervir na complexidade que emerge das situações de ensino.

E, por ser um espaço-tempo de concretização e reformulação da prática docente dos professores, assim como das demais dimensões pedagógicas, buscamos compreendê-la, considerando o contexto da formação de professores em exercício.

3.5 A AULA NA FORMAÇÃO EM EXERCÍCIO: ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE NUMA PERSPECTIVA REFLEXIVA

Como analisamos anteriormente, na aula são materializadas as práticas docentes dos professores e, nela, esses profissionais exercem influência sobre a formação e o comportamento dos alunos. Na aula, é possível compreender a postura do professor em relação à problematização dos conhecimentos provenientes das experiências dos alunos, aos aspectos do relacionamento professor-aluno-conhecimento, à atitude em relação à instituição, ao planejamento, à metodologia de ensino e aos valores (LIBANEO, 2005).

Precisamos considerar que, por ser um lugar historicamente construído, caracterizado pelo encontro das dimensões que constituem a prática pedagógica, nele predominam, também, as contradições, as dúvidas, as ambivalências que se revelam nas relações pedagógicas da formação de professores. Por isso “não se explica apenas pelo seu contexto interno, mas expressa também as dimensões sociais do tempo histórico em que se realiza” (ROMANOVSKI; MARTINS, 2008, p. 13).

Ainda, segundo Romanovski e Martins (2008), são as relações sociais entre os sujeitos do processo ensino e aprendizagem que atuam como mediadoras da aula. Assim, a aula expressará as formas de ser, pensar e as ações dos sujeitos no contexto social e cultural em que se localizam.

Considerando essas afirmações, buscamos traçar, a partir da perspectiva da prática reflexiva, algumas características que podem expressar os princípios da reflexividade no contexto da formação para professores em exercício.

Historicamente, a aula é compreendida como um contexto em que o trabalho do professor é organizado para a transmissão de conhecimentos. Assim, o professor, tido como dono absoluto do saber, assume a função de repassar os conhecimentos para os alunos, que, ao abrigo das promessas de ascensão social, atuam como receptores de um saber, por vezes, inquestionável (MASETTO, 2003; LIBANEO, 2005).

Esse entendimento guarda em si uma série de problemas de ordem pedagógica: no processo ensino-aprendizagem, são desconsiderados os conhecimentos que os alunos apresentam, o professor constitui-se na maior fonte de informação do saber sistematizado; portanto, não há trocas de conhecimentos e de experiências, fato exemplificado pelo predomínio das aulas expositivas.

Sendo assim, os reais sentidos que são pertinentes à aula, como o da coletividade na construção do conhecimento, por meio das interações, mediadas pelos diálogos estabelecidos ente professores e alunos, são diluídos na ideia de se conceber a aula como um espaço físico para transmissão dos conhecimentos produzidos por terceiros.

Contudo, para uma instituição de ensino superior, que busca promover uma prática pedagógica numa perspectiva de formar o profissional reflexivo, essa concepção de aula precisa ser ressignificada pelos sujeitos que a constituem no contexto educacional. Seguindo esse posicionamento, tomamos as contribuições de Masetto (2003, 2011) e Libâneo (2005), para nos aproximar daquilo que configura ser uma aula com características de uma proposta de formação reflexiva.

Masetto (2003), em análises sobre a aula no ensino superior, chama a atenção para a necessidade de rever alguns pontos que irão dissipar a ideia de conceber a aula apenas como um espaço-físico, com determinado horário, em que um grupo de alunos será ensinado pelo professor. Assim, o autor vai esclarecer que a aula deve ser compreendida como uma coletividade em busca de objetivos comuns.

Esse entendimento toma por base a relação entre os principais agentes do processo de aprendizagem: alunos e professores. É no contexto da aula que se desenvolve uma relação de

parceria e corresponsabilidade entre professores e alunos, com vistas ao aprendizado. Esse relacionamento possibilita, tanto ao professor, quanto ao aluno, socialização de experiências, conhecimentos, interesses e problemas (idem, 2003).

Comungando com esse posicionamento, Libâneo (2005) argumenta que a aula é um espaço de construção conjunta, em que professores e alunos buscam, juntos, o conhecimento, estabelecendo interações pedagógicas.

Esses dois autores sustentam, portanto, uma relação horizontal entre professor e aluno, em que predominam as contribuições, as parcerias, os encontros, fazendo sobressair o coletivo, o grupo. Assim, defende Masetto (2003, p. 74):

> A relação entre professor e aluno deixa de ser vertical e de imposição cultural e passa a ser de construção em conjunto de conhecimentos que se mostrem significativos para os participantes do processo, de habilidades humanas e profissionais e de valores éticos, políticos, sociais e transcendentais. A relação será aquela que permite que o professor saia de trás da mesa e venha sentar-se junto com os alunos pesquisando e construindo o conhecimento.

Pensando na formação do profissional reflexivo, essa concepção direciona o formador e o professor-cursista para uma posição de equivalência no processo de construção do conhecimento. São colegas de profissão discutindo e problematizando as questões educacionais, as práticas pedagógicas das instituições de ensino, as questões de ordem social e política e as influências sobre o trabalho do profissional de ensino, embora resguardadas as atribuições de cada um.

Ainda analisando numa perspectiva de formação reflexiva, percebemos a valorização dos conhecimentos práticos que esses professores apresentam, visto que não se preza mais a imposição dos conhecimentos, mas por sua ressignificação e a reconstrução. Neste sentido, para Masetto (2003, p. 75), a "aula funciona numa dupla direção: recebe a realidade, trabalha-a cientificamente, e volta a ela de uma forma nova, enriquecida com a ciência e com propostas novas de intervenção".

Os desdobramentos dessa defesa sugerem considerar a aula no ensino superior como "espaço de pesquisa", pois ao fazer parte da vida do aluno, a pesquisa "tornou-se uma demanda nas aulas universitárias, substituindo o modelo tradicional de transmissão e recepção de informações" (MASETTO, 2011, p. 599). Essa sugestão agrega elementos que irão imprimir características pertinentes a uma proposta formativo-reflexiva, a começar por promover, na aula, a ideia de professor como pesquisador da própria prática.

Na formação de professores, a defesa da ideia de professor pesquisador posiciona a prática dos profissionais da docência na condição de objeto a ser investigado. Contudo, defende-se uma investigação da prática que tenha como foco de pesquisa as dificuldades e os problemas que se originam das situações problemáticas de ensino e aprendizagem, os quais promoverias ações reflexivas, com o intuito de melhoria da qualidade educativa do trabalho docente (CONTRERAS, 2002).

Entendendo que "o ensino consiste em realizar ideias e princípios que derivam do que se considera educativo para os alunos, transformando-os em formas concretas de atuação do docente nas aulas", será preciso considerar que as variações pelas quais passam as situações de ensino mobilizam os professores a traduzir essas ideias de maneira reflexiva, analisando a situação em que se encontram para achar a forma de intervenção mais apropriada para o caso (CONTRERAS, 2002, p. 121). No entanto, essa reflexão toma como fonte o conhecimento acumulado ao longo da experiência profissional e que orientará os professores no diagnóstico das situações particulares.

É preciso ter cuidado na interpretação desse processo, pois a reflexão que tenha como ponto de partida os conhecimentos acumulados, não significa ser essa a sua única fonte, pois se assim o fosse, estaríamos assumindo uma perspectiva limitada da prática reflexiva, por considerarmos apenas as situações imediatas e particularizadas do ensino.

Não é essa a defesa que apresentamos aqui, pois não há sentido em reduzir à fonte reflexiva do profissional do ensino apenas os limites das experiências profissionais. É necessário o professor dispor de bases teóricas para que possa entender toda a complexidade do processo ensino-aprendizagem, como, também, as restrições que todo o contexto sociocultural e econômico impõe aos conhecimentos que vão sendo acumulado ao longo da profissão.

É nesse sentido que defendem, na perspectiva da formação prático-reflexiva, a inseparabilidade entre teoria e prática no processo de construção do conhecimento profissional dos professores, pois este é formado não é apenas das experiências provenientes das práticas desenvolvidadas no contexto de trabalho, mas também das teorias, que alimentam e retroalimentam a construção das experiências teórico-práticas (SACRISTAN, 1999b; PIMENTA, 2008).

Um segundo aspecto das análises de Masetto (2011, p.602), ao considerar a "aula como espaço de construção do conhecimento interdisciplinar", estabelece relação com a concepção de formação reflexiva quando fomenta a ideia de que a prática reflexiva, como

ação social, se realiza no coletivo, o que leva à necessidade de aproximar a aula do ensino superior a uma perspectiva interdisciplinar.

A aula no curso superior caracteriza-se por ser disciplinar. O currículo, geralmente, é organizado pela justaposição disciplinar, que nem sempre dialogam entre si. Contudo, ao mesmo tempo em que se privilegia a necessidade de especialização das pesquisas, também se exige uma postura de aproximação entre as áreas do conhecimento, a fim de possibilitar maior abrangência na compreensão dos fenômenos e na busca de soluções, pois os limites das especialidades já não são suficientes pra responder às questões que atingem a humanidade (MASETTO, 2011).

Na contemporaneidade, exige-se um conhecimento que ultrapasse os contornos de uma área específica, com o fito de estabelecer um diálogo com outras ciências e outras formas de conhecimento. E, neste contexto, as discussões sobre a interdisciplinaridade tomam vida no âmbito acadêmico. Sobre esse aspecto, Masetto (2011, p. 602) esclarece:

> A interdisciplinaridade permite-nos esperar a produção de um conhecimento novo a partir de duas ou mais diferentes áreas de conhecimento que se integram para tal. Se na multi ou pluridisciplinaridade as disciplinas mantêm suas especificidades e apenas se juntam para um olhar paralelo sobre um objeto de pesquisa, na interdisciplinaridade estes olhares paralelos se integram, permitindo que um novo conhecimento se produza: um conhecimento que não se encontra nem em uma, nem em outras disciplinas isoladamente, mas que surge pelo embate e integração de aspectos de ciências diversas.

De acordo com esta compreensão, podemos afirmar que pensar a interdisciplinaridade como proposta nos projetos de formação de professores exige profunda compreensão e preparação não só do formador de professor, mas de todos os agentes da formação docente para superar o modelo disciplinar de ensino e pesquisa, tão enraizado na educação.

Por esses motivos, acreditamos que a interdisciplinaridade na formação de professores ainda se constitui num longo caminho pedagógico a ser traçado, pois ela exige, como constata Masetto (2011, p. 603),

> Um trabalho árduo e diário, em nossa profissão, em nossa docência, em nossas pesquisas, em nossas discussões de reformulações curriculares e em nossas reflexões, análises, debates para compreender o mundo, os homens e os fenômenos para além da disciplinaridade.

Nesse sentido, o autor sugere alternativas pedagógicas e curriculares que promovam aproximação com a perspectiva interdisciplinar, tais como desenvolver um planejamento multidisciplinar, em que se promova a participação, pelo menos, dos professores daquele

semestre. Promover, no contexto da sala de aula, o diálogo entre as disciplinas, no intuído de produzir um conhecimento que permita nova visão da realidade.

Embora parte do argumento do autor se baseie na necessidade de haver um currículo que seja estruturado com a preocupação interdisciplinar, o fato é que essa alternativa só reforça a defesa de ser o professor o elemento fundamental desse processo, pois a ele é atribuída a responsabilidade de incentivar a comunicação e a cooperação entre os pares.

Podemos perceber, portanto, que os desafios e as possibilidades apresentados sobre a aula fundamentam-se nos princípios da coletividade, intencionalidade, interdisciplinaridade e da reflexão. Tais características são favoráveis à criação de diversas oportunidades para o professor e para o aluno, quando fomentam neste espaço de pesquisa, de trocas, o respeito, o diálogo, a valorização dos conhecimentos e o reconhecimento de que ambos promovem não apenas um encontro coletivo, mas a aprendizagem mútua.

A análise que realizamos neste capítulo, com o intuito de compreender as categorias teóricas prática pedagógica e prática docente, nos ajudou a identificar as características que as diferenciam nas suas especificidades, principalmente entendendo que a prática pedagógica não se esgota na prática docente. Esta, como dimensão da totalidade, acomoda uma complexidade que se manifesta nas relações estabelecidas entre as dimensões que constituem a prática pedagógica, especialmente entre os sujeitos do processo ensino-aprendizagem, permeada pela afetividade. Assim, a finalidade que a orienta convida a assumir um posicionamento crítico e reflexivo, redimensionando as ações de ensino para responder aos desafios no interior de uma prática pedagógica.

4 REFORMAS EDUCACIONAIS: AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOB A ÉGIDE DA MELHORIA DA EDUCAÇÃO

As significativas transformações que foram impressas na organização social, sobretudo as que atingiram a estruturação do processo de trabalho, marcadas pela inserção de novas tecnologias e pelo desgaste do modelo de produção fordista[13], requisitaram uma perspectiva de formação, convidada a responder a exigências de um mercado de trabalho, para atender a um perfil de trabalhador não mais compatível com aquele que a escola e seus agentes estavam familiarizados a formar. Esse perfil se insere em um contexto em que são valorizados outros aspectos no comportamento do profissional, tais como a eficiência, a flexibilidade e a autonomia, concebidos como essenciais para alcançar uma lógica fundamentada nos princípios econômicos (MAUES, 2003).

Esse posicionamento encontra respaldo nas políticas neoliberais, embasadas por organismos multilaterais, que concebem a educação como principal e importante instrumento na formação de trabalhadores que possam se "adequar, em termos de conhecimentos e técnicas, às novas exigências produtivas e organizacionais de um contexto marcado pela reestruturação dos processos produtivos" (MAUÉS, 2011; MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014, p. 1139).

Instaura-se, portanto, um dilema para a educação brasileira, pois os dados estatísticos, insistentemente, identificam sérios problemas nos resultados de rendimento dos alunos, tais como baixo nível de leitura e escrita e dificuldades em compreensão das noções básicas de

[13] Modelo de produção que determinou as regras para a industrialização do século XX. Seu início se deu na indústria automobilística Ford, nos Estados Unidos, baseado nas ideias do engenheiro norte-americano Frederick W. Taylor, em que tentava articular a reestruturação no processo de trabalho às novas formas de consumo social. E, a forma mais emblemática para atingir a este objetivo era desvencilhar os trabalhadores do controle independente da produção. Assim, predominou a separação entre as atividades de concepção e execução de tarefas, em que a rotinização e repetição das ações competia ao trabalhador realizar, na linha de produção. O fordismo, enquanto modelo de desenvolvimento estruturado durante a Segunda Revolução Industrial, configurou-se no padrão econômico seguido pelos principais países capitalistas desenvolvidos no pós-guerra. Esse modelo possibilitou "um crescimento econômico sem precedentes na história do capitalismo e a constituição de sociedades de bem-estar-social, principalmente nos países desenvolvidos da Europa". Contudo, o fordismo entrou em crise no início da década de 1970, o que fomentou um processo de ressignificação do sistema capitalista, fazendo emergir um diferenciado modelo de gestão de produção e das relações de trabalho. Restruturação, agora, baseada nos princípios da globalização econômica e financeira, na predominância das políticas neoliberais e no surgimento da Terceira Revolução Industrial e Tecnológica (MELO, 2008, p. 1).

matemática, tornando a escola e o professor alvo das pressões sociais e políticas, no que concerne ao desempenho das funções e à qualidade das práticas educativas (MAUÉS, 2003 MAUÉS; CAMARGO, 2014).

Somando a isto, há uma autodesvalorização da profissão, traduzida pela manifestação de insegurança diante de novas configurações, em que não mais repousam os conhecimentos sobre os quais os docentes fundamentavam suas práticas de ensino (AQUINO; MUSSI, 2001).

> Cada vez mais, os professores trabalham em uma situação em que a distância entre a idealização da profissão e a realidade de trabalho tende a aumentar, em razão da complexidade e da multiplicidade de tarefas que são chamados a cumprir nas escolas. A nova situação solicita, cada vez mais, que esse(a) profissional esteja preparado(a) para exercer uma prática contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local, ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 25).

Portanto, as dificuldades vividas pela escola e pelos seus sujeitos (formadores, discentes, gestores) encontram, no fracasso escolar e na necessidade de preparar o trabalhador para o mercado informatizado, algumas das principais razões para um movimento de reforma e, consequentemente, para a qualificação do professor. É nesse contexto que os órgãos multilaterais de financiamento, como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), além das instituições internacionais voltadas para cooperação técnica, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), encontram espaços para interferir na organização política da educação brasileira, argumentando, em relatórios, a necessidade de promover reformas educacional, em que se incluem mudanças nas políticas de formação docente, visando qualificar as pessoas para corresponder às demandas de organização do trabalho produtivo (MAUÉS, 2003; MAUÉS; CAMARGO, 2014).

Na formulação e implantação dessas reformas, o governo tem considerado a educação como um dos eixos centrais para atender ao processo de reestruturação do sistema capitalista. Par isso, reclama a necessidade de adaptação, por parte da escola, para responder aos interesses dessa conjectura econômica e social, evidenciando estratégias que possam reconfigurar a organização do sistema escolar e, sobretudo, as práticas pedagógicas das instituições de ensino, com vistas a corresponder as relações estabelecidas entre educação, mercado e sociedade. Sobre isso, Malanchen e Vieira (2006, p. 2) afirmam:

> As reformas educacionais mundialmente efetivadas nos anos de 1990 e com continuidade nesse novo milênio, procuraram traduzir as demandas colocadas pela lógica do capital. Assim, as reformas postas em prática nos últimos anos partem dos mesmos princípios: as mudanças econômicas impostas pela globalização, exigindo maior eficiência e produtividade dos trabalhadores a fim de que eles se adaptem mais facilmente às exigências do mercado.

Considerando essa perspectiva, o docente e a sua formação assumem posições antagônicas nos relatórios produzidos pelos organismos multilaterais. Por um lado, o trabalho desse profissional tem sido associado aos resultados insatisfatórios do desempenho escolar, pelo descompasso identificado entre as exigências do mundo do trabalho e o nível de desempenho dos egressos do ensino público. Maués (2011, p. 78) fazendo uma análise de alguns relatórios, relara que em um dos relatórios publicados nos anos 2000, "a metade dos países membros da OCDE apresentam resultados que indicam que os jovens de 15 anos tiveram a aprendizagem prejudicada em função da falta ou da inadequação de professores".

Por outro lado, a maioria desses relatórios vão defender o binômio qualidade/equidade da educação, acentuando suas expectativas sobre a educação e a profissão docente, por representarem instrumentos de promoção da equidade social (MAUÉS, 2011). Assim, discutindo a posição do profissional da docência na sociedade brasileira, Barreto (2011, p. 1) considera que os docentes

> [...] constituem uma das categorias profissionais chave para se entender as mudanças que vêm ocorrendo na sociedade brasileira, seja pelo volume de recursos que mobilizam, uma vez que são majoritariamente empregados pelo Estado, seja pelo papel social, político e cultural que desempenham, porque responsáveis pelo processo de socialização das crianças e jovens realizado crescentemente pela via escolar.

Nessa lógica, resguarda-se o argumento, muito bem engendrado pelos organismos internacionais, de defesa da qualificação do profissional do magistério, com a elevação do nível de escolaridade, como meio para responder às demandas e aos desafios impostos pelas transformações da sociedade da informação Assim, com a realização das conferências mundiais de educação e com os relatórios apresentados pelos organismos multilaterais, foram estabelecidos alguns elementos que devem fundamentar as políticas de formação de professores. Entre estes, destacam-se: a elevação da formação docente ao nível superior universitário; a ênfase na formação prático-reflexiva e a validação das experiências dos docentes; e a defesa de uma pedagogia das competências (MAUÉS, 2003; MAUES, 2011; MAUÉS; CAMARGO, 2014).

De modo geral, os documentos no campo de formação de professores, com a promulgação da LDBEN/96, contemplam tais elementos. Assim, quando recomendam a qualificação da formação docente, a LDBEN/96 e os demais documentos legais[14] declaram a necessidade de se configurar um quadro de professores com titulação superior em todo o território brasileiro.

Por esse caminho, o profissional sem a habilitação para o exercício do magistério[15] deveria se adequar às normas da legislação. Essas mudanças provocaram, por um lado, mobilização dos professores por titulação em nível superior, pelo receio de perderem os empregos e, por outro lado, alguns estados e municípios começaram a oferecer cursos para os seus professores efetivos, para atender ao Art. 87 da LDBEN, com a previsão de só admitir, ao final da década da educação, professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço (BRASIL, 1996; MORORÓ, 2012).

Em meio a esta situação, o MEC intensificou as ações e os investimentos, promovendo a criação e a implementação de dispositivos legais para responder às demandas acerca da formação dos professores. Para exemplificar essas ações, podemos citar o Plano Nacional de Educação[16], como uma das principais políticas de organização e de articulação da educação nacional (JESUS, 2012).

As orientações apresentadas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) (2001-2010) fornecem a compreensão das possibilidades de ações implantadas pelo MEC, quando proclamam uma política de valorização do magistério, englobando investimentos na formação inicial e continuada dos docentes e melhoria das condições de trabalho, salário e carreira dos professores. Neste sentido propõe a ampliação dos programas de formação em exercício, assegurando a todos os professores a possibilidade de adquirir a qualificação mínima exigida pela LDBEN (BRASIL, 2001; MORAES, 2014)

O Plano Nacional de Educação de 2014 a 2024 ratifica esse compromisso, quando, no conjunto das metas, propõe a equiparação do rendimento médio dos professores ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente; fixa prazos para a implantação de plano

---

[14] Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1999a); Parâmetros em Ação (BRASIL, 1999b); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior (Resolução CNE/CP 1/2002), entre outros.

[15] Neste campo se enquadram profissionais apenas com o ensino fundamental; professores com o ensino médio; docentes que, embora tenham a graduação, mas não são licenciados e, também, aqueles com desvio de função, ou seja, para o exercício do magistério na série ou nível em que está atuando (MINASI, 2008).

[16] Aprovado pela Lei nº 10.172/2001, "como instrumento do ordenamento jurídico da educação". Neste estão definidos os objetivos e as metas da educação nacional, a partir da apresentação de um diagnóstico que caracteriza cada nível e etapa da educação (JESUS, 2012, p. 50). E, atualmente, o novo PNE 2014-2024, promulgado através da Lei nº 13005/2014.

de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino; e estabelece, mediante regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, que assegurem a formação específica, em nível superior a todos os professores da educação básica (BRASIL, 2014).

Para atender a essa última meta, o Plano Nacional de Educação, por meio de estratégias específicas, no campo da formação docente, determina a implantação de cursos especiais para garantir a formação em nível superior nas áreas de atuação dos professores que se encontram em exercício e, também, desenvolver uma formação que valorize as experiencias desses profissionais (BRASIL, 2014).

Neste sentido, a formação de professores em exercício, no cenário das reformas públicas, ao longo dessas últimas décadas, representa um dos meios para alcançar a qualificação do profissional da docência e do trabalho e, por consequência, a melhoria do ensino público. Como afirma Cabral (2010, p. 89), foi implantado o "embrião" dos programas especiais de formação de professores como estratégia para atender a uma das metas estabelecidas pela Declaração Mundial de Educação para Todos: formar professores, preferencialmente por meio da capacitação em exercício (BRASIL, 1990).

Alguns estudos constatam a mobilização do governo em atender às recomendações internacionais para o campo educacional que, entre outras questões, defende uma formação que ocorra paralelo ao exercício da docência; estabelecendo mecanismos que possam controlar o nível de qualidade dessa formação, com ênfase em uma avaliação sobre aquilo que determinam como competências dos professores e uso das novas tecnologias da comunicação, por meio da educação a distância (MAUÉS, 2003; CRUZ, 2003; CARINHATO, 2008).

Mediante essas colocações, a construção deste capítulo justifica-se pelo interesse em analisar as políticas públicas de formação de professores, inseridas no contexto das reformas educacionais, sobretudo aquelas que foram estabelecidas na primeira década dos anos 2000, com o objetivo de compreender os novos contornos que estão sendo conferidos aos projetos destinados a formarem professores em exercício.

Para isso, discutiremos, especificamente, o Decreto 6.755/2009, que institui a Política Nacional de Formação de Professores, dialogando com as principais políticas que o fundamentam, tais como a LDBEN nº 9.394/96 e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

E, por fim, apresentaremos como essas políticas foram inseridas no contexto das reformas do estado da Bahia, encerrando com a parceria instalada junto à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

4.1 A REFORMA EDUCACIONAL BRASILEIRA NO CONTEXTO DA POLÍTICA NEOLIBERAL

A compreensão das políticas públicas direcionadas para a educação e para a formação de professores, tem requisitado localizar essa temática num contexto sociopolítico e econômico, esboçado pelas tramas do processo de reestruturação do sistema capitalista. Assim, no cenário econômico e político do país, evidenciavam-se os avanços da ideologia neoliberal, caracterizado pela intervenção das instituições internacionais (MAUÉS, 2003).

Contudo, é importante ressaltar que no entrelaço estabelecido entre a formulação e implantação das políticas públicas educacionais vivencia-se situações complexas, conflituosas, também marcada por um movimento de luta pela democratização da educação brasileira e pela resistência em concebê-la, apenas, como um bem para atender a um mercado. É neste sentido que a proposição dessas reformas tem requerido processos de negociação entre uma multiplicidade de interesses, não só individuais, como, também, representativos de determinados segmentos sociais, políticos e econômicos (SANTOS, 2010).

Assim, considerando as contribuições de Santos (2010), ao discutir sobre os conflitos que molduram o quadro de formulação das reformas educacionais, testemunhamos uma histórica disputa em que, por um lado, defende-se a democratização de educação brasileira, ante uma estrutura social norteada pela desigualdade, e, por outro lado, a instauração de projetos que visam moldar a educação e seus profissionais aos interesses do regime neoliberal.

Nessa correlação de forças, evidencia-se o aprofundamento das orientações da política capitalista sobre as reformas educacionais executadas em vários países, na década de 1990. Reformas respaldadas nos princípios neoliberais, defensores de um sistema de governo, que privilegia uma política aberta ao livre mercado, em detrimento ao protagonismo atribuído ao Estado (SANTOS, 2010; MAUES, 2011).

Para o neoliberalismo o Estado é o de algoz, responsável pela crise econômica, pois com uma política assistencialista não há espaço para o crescimento do livre mercado. Isso significa que a ação estatal seria nefasta para o desenvolvimento político e econômico do país. Assim, propõe-se um dualismo à função do Estado: esse seria forte para dar uma sustentação no desenvolvimento do capitalismo, porém mínimo em relação à disponibilização de recursos para atender as demandas com gastos sociais, reduzindo as conquistas dos trabalhadores (CRUZ, 2003; SILVA, 2006; MORAES, 2014).

Em um mundo com o predomínio das proposições neoliberais, a reestruturação do sistema capitalista encontra suas principais bases na diminuição da influência do Estado na estrutura social e econômica do país, com um cenário demarcado por “privatizações e demissões”. Além disso, advoga-se em prol da “desregulamentação das relações trabalhistas”, associando fim da estabilidade no emprego e o fomento às “terceirizações” e precarização das condições de trabalho. Defende-se a “abertura econômica e comercial”, garantido ao mercado internacional realizar investimentos para atender aos seus interesses (CRUZ, 2003, p. 54).

Nessa direção, as reformas dos sistemas educacionais implantadas no Brasil, para compensar o investimento dos organismos multilaterais, tinham a finalidade de dar suporte às novas demandas da política neoliberal, pois o investimento destinado a educação e a outros serviços contribuíam para facilitar “o apoio dos eleitores às reformas econômicas como a privatização e a liberação comercial [...]”. Além disso, a expectativa dos relatórios do BM, consideravam que as políticas educacionais poderiam contribuir para “a estabilidade política, na medida em que garantiria oportunidades iguais a todos os cidadãos” (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014, p.1141).

É importante destacar que essas reformas são muito bem respaldadas por posicionamentos que fomentam, por meio das críticas, a inviabilidade de um sistema educacional que não esteja fundamentado nos pressupostos neoliberais. Assim, utiliza-se de “diferentes elementos ideológicos” para desestruturar um consenso e substituí-lo por outro. Nas palavras de Leitão (2009, p. 20), “A intenção é transfigurar valores democráticos considerados universais, como a participação popular nas decisões políticas, colocando em xeque não apenas os caminhos para o progresso, mas a sua própria definição e ponto de chegada”.

Um argumento muito bem formulado por aqueles que defendem o neoliberalismo, quando direcionam suas atenções para as reformas educativas nos países em desenvolvimento, diz respeito à defesa de uma interrelação entre a modernização de uma sociedade e o acúmulo das inovações científicas e tecnológicas. Nesse aspecto, caberia à educação oferecer, aos países em desenvolvimento, ferramentas que os capacitassem dominar os níveis de conhecimento dos países centrais. A educação funciona como estratégia para formar trabalhadores flexíveis e com competências para atender a um mercado globalizado e competitivo (SANTOS, 2010).

Por outro lado, é importante esclarecer que a educação ultrapassa essa fronteira mercadológica para assumir como a educação não assume apenas essa função, existem, em contrapartida, posicionamentos que se fundamentam nos princípios da democratização do

ensino. Se, por um lado a educação deve atender aos interesses do mundo do trabalho, proporcionando a formação de um perfil de trabalhador que venha se adaptar às exigências do sistema de produção, por outro lado essa educação também serve para atender às necessidades e reivindicações da sociedade civil, como a universalização do ensino, o direito à educação pública e de qualidade, entre outros (SANTOS, 2010)

Associando-se a esses dois posicionamentos, apresentam-se proposições elaboradas por organismos internacionais que primam pela reconfiguração do sistema de ensino para atender aos princípios da modernização e da democratização social. Para isso, diagnósticos e relatórios são elaborados, elencando os principais problemas e, consequentemente, as ações que devem ser priorizadas. Esses argumentos chegam aos países periféricos por meio das recomendações que relaciona a crise na educação à ineficiência de alguns dos seus aspectos, tais como o modelo de gestão, a formação docente, os currículos incompatíveis com a nova faceta do mercado, entre outras questões (CRUZ, 2003; CABRAL, 2010; SANTOS, 2010).

Entre os organismos internacionais que propagavam esses posicionamentos, evidenciamos a forte influência do Banco Mundial (BM)[17] sobre as reformas educacionais dos países da América Latina. Esta agência financiadora tem assumido o papel de promover uma série de propostas para os países em desenvolvimento, "atuando no sentido de monitorar e aplicar sanções econômicas àqueles países que não se ajustam às suas orientações" (CRUZ, 2003, p. 54).

Assim, segundo Cruz (2003), com a justificativa de contribuir para o desenvolvimento e para a formulação de políticas que possam responder aos problemas socioeconômicos, o BM, articulado ao FMI, viabiliza empréstimos para os países periféricos, contendo cláusulas e pesadas sanções para aqueles que não honrarem os acordos firmados.

> Essas instituições responsabilizam-se pelo monitoramento do pagamento das dívidas externas, assumindo o papel estratégico na reestruturação econômica dos países em desenvolvimento, garantindo a implantação de políticas de reajuste econômico e defendendo os interesses dos grandes credores internacionais (CRUZ, 2003, p. 58).

Isso significa afirmar que, para os países periféricos, envolvidos nesse processo político e econômico, eram delineadas determinadas ações como sendo o único caminho para

[17] O Banco Mundial é um instituição fundada na Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas, em 1944, com o objetivo financiar a reconstrução dos países que foram atingidos pela Segunda Guerra Mundial, principalmente os países europeus. Entretanto, a partir de 1950, considerando as mudanças no mundo global, o Banco passou a oferecer assistência econômica, política para os países tidos com periféricos. Suas ações voltam-se, também, para as questões sociais, com vistas a superação da pobreza e evidenciado a educação como um instrumento de superação das mazelas que acarretam esses países (SOARES, 1998; PANSARDI, 2011).

evitar e controlar uma crise econômica. Entre elas: a desregulamentação da economia, a privatização das estatais, livre abertura de mercado, as reformas nas políticas sociais, tais como sistema previdenciário, educação e saúde, incentivando a descentralização dos seus serviços (YANAGUITA, 2011).

> Os estados periféricos se enquadram em um processo de homogeneização das políticas públicas em nível global. Cabe a eles o projeto de ajuste das economias nacionais, a seleção das instituições estatais aptas a fazer esta transição, a eliminar as incapazes e a criar as novas agências adequadas a este fim. A ideia do "pensamento único" reflete o nível de hegemonia que as concepções dominantes do neoliberalismo global atingiram. Os alardeados processos de modernização por que devem passar as economias periféricas nada mais significam, portanto, do que adaptar suas economias ao novo padrão de desenvolvimento do capitalismo global e transnacional (PANSARDI, 2011, p. 131).

No Brasil, embora tenha sido o último país da América Latina a implantar o neoliberalismo, muito pelos impasses nos setores econômicos e da atividade política do movimento dos trabalhadores, o caminho não foi muito diferente do dos demais países periféricos (FILGUEIRAS, 2006). Para estes países, restou a "alternativa de desregulamentarem suas economias para atrair o capital estrangeiro, diluindo aquilo que os neoliberais consideram como obstáculos, ou seja, o excesso de proteção trabalhista e de impostos sobre a produção" (LEITÃO, 2009, p. 19).

No início da década de 1990, com um regime político e econômico com dificuldades para conter problemas sérios, tais como o processo inflacionário, as sérias demandas da dívida externa, a retomada do crescimento econômico e a distribuição de renda, o Brasil apresentava um cenário propício para a instalação e o fortalecimento da ideologia neoliberal (CARINHATO, 2008; FILGUEIRAS, 2006). As pressões internacionais fomentaram a redução do poder do Estado sobre a economia nacional, contribuindo para a ampliação das forças de mercado. Portanto, "o declínio da autoridade estatal foi associado com a imposição de políticas de 'ajuste estrutural', com a influência financeira do FMI e apoiado pela pressão dos EUA" (PANSARDI, 2011, p. 1320),

Neste sentido, considerando a literatura, é possível afirmar que a reforma do Estado brasileiro da década de 1990 foi um marco da inserção da ideologia neoliberal no país. Esse ideário, segundo Malanchen e Vieira (2006), inicia-se no governo Collor de Mello (1990-1992), quando promove ações que levam a economia brasileira a se ajustar às determinações da economia mundial, por meio de privatizações, da liberalização das importações e do enfraquecimento da empresa nacional. Esse processo foi revigorado e consolidado nos

governos de Fernando Henrique Cardoso (1994-1998/1999-2003) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006/2007-2010).

> É importante compreender que para o Banco Mundial, assim como para as outras instituições transnacionais, o Brasil, como outros países periféricos, está inserido na divisão internacional do trabalho de maneira especifica, como produtor de matérias-primas ou produtos agrícolas primários e também como produtor de produtos industrializados com baixa qualificação tecnológica. É dentro destes limites que devemos ver a formação profissional do trabalhador nacional. Não é à toa que o combate à pobreza se caracteriza essencialmente como formação para trabalhadores de baixa qualificação profissional. A defesa da prioridade da educação fundamental visa atingir este tipo de trabalhador (PANSARDI, 2011, p. 136).

Assim, percebe-se que as reformas educacionais implantadas nessa conjuntura social e econômica, foram materializadas em nome de uma modernização da educação para responder e se adequar às transformações apresentadas pela sociedade contemporânea. Portanto, tornava-se ineficiente a redefinição de alguns setores na educação, pois acreditava-se que as reformas deveriam atingir os diversos níveis educacionais. Leis, decretos, diretrizes, programas foram elaborados e apresentados, com o objetivo de redimensionar uma educação que, segundo os relatórios, encontrava-se aquém das exigências do mercado nacional e internacional. E, nesse processo, as políticas de formação docente têm recebido investimentos significativos (MALANCHEN; VIEIRA, 2006; PANSARDI, 2011)

4.2 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFORMAS, REGULAÇÕES E REPERCUSSÕES

Para a viabilização da reforma do Estado e, consequentemente, da educação, a política de formação de professores passou a assumir uma posição central (MALANCHEN; VIEIRA, 2006). Nesse aspecto, retornamos ao mesmo epicentro das reformas educacionais: o pacote proposto pelos organismos multilaterais, que priorizava a educação básica, objetivando a melhoria por meio de fatores considerados determinantes na efetivação da aprendizagem (ALTMANN, 2002).

Entre esses fatores, os organismos internacionais destacavam a necessidade do fortalecimento da formação docente, em alguns aspectos. Em primeiro lugar, consideravam fundamental revisar e reestruturar os planos e programas de formação docente; um segundo aspecto referia-se às políticas de capacitação e assessoria docente e, por fim, advogavam pela implantação de formas para se reconhecer o desempenho dos professores (RODRÍGUEZ, 2008)

Neste sentido, considerando os estudos sobre as reformas na educação, verificamos que cada vez mais a formação docente era considerada com um eixo importante nas políticas nacionais, na medida que os organismos multilaterais, relacionavam a melhoria do desempenho e da qualidade da educação escolar à melhoria das habilidades desempenhadas pelos professores em suas aulas, mediante a qualificação destinada a estes profissionais (MALANCHEN; VIEIRA, 2006; MAUES, 2011).

Portanto, era notória a preocupação dos organismos internacionais a respeito da atuação docente na sociedade contemporânea. A "Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem" expressa claramente esta preocupação, ao reconhecer a importância dos professores nesse processo, em que os países orientados por seus princípios, venham a promover melhorias nas condições de trabalho e na situação social do docente (BRASIL, 1990).

Essas orientações indicam a definição de políticas públicas que vislumbrassem a adequação do perfil do professor e das propostas de formação às demandas mercadológicas, para se garantir a produtividade e competitividade, num contexto definido por novas organizações de produção do sistema capitalista (MALANCHEN; VIEIRA, 2006). Assim, a formação docente torna-se "ponto estratégico para as reformas, uma vez que se busca, a todo custo, adequar a educação à lógica do mercado [...]" (MACEDO, 2008, p. 107).

O processo de adequação do trabalho docente às demandas capitalistas revelava características latentes de uma regulação que vinha orientando as diferentes ações no campo da formação docente (FREITAS, 2007). Essa constatação ficou muito evidente com a implantação de duas políticas públicas: o Plano Decenal de Educação para Todos, lançado em 1993, e a aprovação da LDBEN em 1996.

O Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), elaborado segundo as orientações internacionais, tinha por objetivo assegurar conteúdos mínimos de aprendizagem às crianças, jovens e adultos (BRASIL, 1993, 1996). Quanto ao magistério, o Plano Decenal (BRASIL, 1993) destacava os problemas relacionados ao comprometimento da qualidade de desempenho em função do esgotamento dos sistemas de formação inicial e da escassez de formação continuada, evidenciando o baixo nível de escolaridade dos profissionais da educação, principalmente aqueles das regiões mais carentes, e assinala, como um dos problemas a ser enfrentado, o aperfeiçoamento do sistema de formação e capacitação dos professores (BELLO, 2009).

Porém, é necessário destacar que esse documento pouco avançou no alcance de suas metas. Segundo Saviani (1999, p. 129), o "mencionado plano foi formulado mais em

conformidade com o objetivo pragmático de atender a condições internacionais de obtenção de financiamento para a educação, em especial aquele de algum modo ligado ao Banco Mundial".

Essa observação reflete o quanto as reformas educacionais implantadas foram respaldadas por um discurso baseado na lógica da eficiência, reforçando a ideia de que, sem essas reformas, não seria possível promover o desenvolvimento do país. Contudo, a intenção em promovê-las tirava o foco de análise da real intenção em ajustar o país aos padrões do sistema capitalista. Nessa perspectiva, a educação é transferida do campo social e político, com a dimensão de direito social, para o campo mercadológico, funcionando segundo a lógica da eficiência e da produtividade (MACEDO, 2008; WERLANG; VIRIATO, 2012).

Para os organismos internacionais, a educação configura-se tanto como um artefato para ser explorado economicamente, quanto uma ferramenta para responder às demandas apresentadas rela reconfiguração do sistema capitalista, ao formar trabalhadores capazes de se adequarem às "exigências produtivas e organizacionais de um contexto marcado pela reestruturação dos processos produtivos (crise do fordismo e advento do toyotismo) e por uma forte crise no Estado capitalista" (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014, p. 1139).

A política de crédito do Banco Mundial à educação, autodenominada "cooperação ou assistência técnica", segundo Altmann (2002, p. 79) corresponde a um

> cofinanciamento cujo modelo de empréstimo é do tipo convencional, tendo em vista os pesados encargos que acarreta e também a rigidez das regras e as precondições financeiras e políticas inerentes ao processo de financiamento comercial. Assim, os créditos concedidos à educação são parte de projetos econômicos que integram a dívida externa do país para com as instituições bilaterais, multilaterais e bancos privados.

Essa afirmação evidencia a existência de forte interesse econômico, com imposições por parte dessas instituições multilaterais, porém mantendo-se velado por um discurso que posiciona esses organismos na condição de cooperadores, com o objetivo de promover uma educação que contribuía para garantir a igualdade de oportunidades e a superação da condição de pobreza em que se encontram os menos favorecidos (ALTMANN, 2002).

Essas características, próprias dos discursos dos organismos internacionais, podem ser identificadas, também, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394 –, sancionada em dezembro de 1996. Lei que representou um marco político-institucional, ao propor mudanças importantes na organização educacional do país e, em especial, na formação de professores da educação básica (BRASIL, 2001)

Entre as principais mudanças, podemos citar a inclusão da educação infantil e do ensino médio como etapas da educação básica, com vistas à universalização. Também, assinalamos uma maior consolidação na defesa de um regime de colaboração entre os entes federados – União, Estados e Municípios –, ao serem definidas as atribuições e incumbências de cada uma dessas instâncias. Possibilitou, ainda, o estabelecimento de novas diretrizes para a organização curricular dos cursos de graduação, ao determinar que a organização dos currículos fosse orientada por diretrizes gerais pertinentes (BRASIL,2001; SILVA, 2007).

Em se tratando da parte específica sobre a formação de professores – Título VI – Dos profissionais da educação –, a LDBEN/96 agrega, nos Arts. 61 a 67, as orientações relativas à formação dos professores, delineando as questões a respeito das diretrizes para a formação dos profissionais da educação básica, para o exercício das funções e para a elaboração dos estatutos e planos de carreiras para o magistério público, prevendo, também, a progressão funcional com base na titulação ou habilitação e na avaliação de desempenho, além de garantia de períodos reservados a estudos, planejamentos e avaliação (BRASIL, 1996; SILVA, 2007).

No Art. 61, incisos I e II, são apresentados os princípios básicos que devem ser observados na formação de professores: a relação entre teoria e prática e o aproveitamento da formação e experiências anteriores desses profissionais. Como afirma Silva (2007), evidencia-se um elemento que ocupará uma posição central nas pesquisas acadêmicas e na legislação relativa à formação de professores, a saber, a importância e o significado que a experiência e a prática assumem nessa formação. A experiência dos professores e o conhecimento fundamentado no fazer pedagógico assumem lugar de destaque nesses dois incisos, “[...] num processo em que as práticas educativas deveriam se constituir, cada vez mais, no elemento dinamizador e articulador do currículo” (p. 58).

Como observamos, os princípios defendidos nessa formação fundamentam-se em uma nova perspectiva epistemológica. As premissas do pressuposto da pratica reflexiva são evidenciadas quando se reconhece a relação de reciprocidade e interdependência entre teoria e prática, uma interação que se efetiva através de um “processo complexo, no qual muitas vezes se passa da prática à teoria e outras desta à prática” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 233).

Interpretado dessa forma, podemos afirmar que, no art. 61, a experiência docente se configura como espaço produtor de conhecimentos, mas se concretiza mediante uma sistematização “que passa por uma postura crítica do educador sobre as próprias experiências” (GHEDIN, 2008, p. 135).

Entretanto, é possível perceber, também, que a ênfase atribuída ao aproveitamento das experiências anteriores desses profissionais tem servido para justificar a considerável redução de carga horária na formação oferecida, reduzindo gastos e a duração da carga horária dos cursos do que, propriamente, para valorizar as experiências e os conhecimentos adquiridos ao logo da carreira docente (MAUES, 2003).

Esses princípios vão se configurando à medida que são apresentados os artigos seguintes. O Art. 62 define o nível de formação de docentes para atuar na educação, estabelecendo que essa formação deve ocorrer em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação.

Se, por um lado, elevar o nível de formação dos professores representa um ponto positivo para o panorama da educação brasileira, por outro lado a oferta dos cursos desencadeou um retrocesso, pois ocorria de forma aligeirada e fora das instituições universitárias, sobretudo em instituições privadas. Um dos principais impasses é que, embora fosse formação superior, não eram considerados os princípios básicos característicos das universidades, ou seja, um ensino relacionado à pesquisa, à autonomia e à socialização dos conhecimentos (MAUÉS, 2003).

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), assim como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), assume uma posição contrária a essas políticas, por compreender e defender que a formação do professor deva se dar a partir de uma base nacional comum e que as instituições formadoras devem ser organizadas com base em requisitos universitários. A base nacional comum, neste posicionamento, assume um instrumento em prol da reivindicação de políticas que garantam a igualdade de condições formativas para o magistério (FREITAS, 1999; MACEDO, 2008; WEBER, 2015).

Para essas entidades, as universidades e suas faculdades de educação devem ser os locais prioritários para a formação dos profissionais da educação que irão atuar na educação básica e superior. Assim argumenta Freitas (1999, p. 22):

> Ao contrário do que afirmam alguns autores, a ANFOPE tem assumido historicamente uma posição contrária a qualquer proposta que vise criar centros específicos de formação de professores, separados dos centros e dos cursos que formam os profissionais da educação e pretendem separar a formação de professores da formação dos demais profissionais da educação e do ensino, ou dos demais especialistas.

A proposição de uma base nacional comum nas propostas curriculares de formação e a defesa das IES como lócus dessa formação são, apenas, algumas das questões que

desencadearam, ao longo desses anos, calorosos debates entre as entidades envolvidas com a questão educacional e o governo federal, em função das políticas públicas que foram consolidadas. O Plano Nacional de Educação (PNE), documento de referência da política nacional, ilustra, em alguns aspectos, as divergentes posições entre o governo federal e as entidades representativas da sociedade civil (WEBER, 2015).

No Art. 87 § 1º, a LDBEN deixa a cargo da União, em colaboração com estados e municípios, e incumbência de elaborar o PNE, que foi aprovado pela Lei n° 10.172, de 09/01/2001. Esse processo mobilizou as entidades envolvidas com a questão educacional, que conseguiram submeter à apreciação do Congresso Nacional um projeto de lei formulado no Congresso Nacional de Educação (CONED). Contudo, o MEC apresentou projeto de sua iniciativa. Esses documentos promoveram diversos debates entre "as entidades que continuavam a disputar com o MEC a organização do debate sobre educação" (WEBER, 2015, p. 506).

De acordo com Weber (2015), os dois projetos de lei contemplavam reivindicações dos professores da educação básica e das entidades representativas, tais como o piso salarial nacional e o plano de carreira. No entanto, com a aprovação do documento do MEC, ao longo da década, algumas dessas propostas não foram contempladas na sua totalidade, como foi possível verificar que muitos municípios não apresentavam seus planos de carreira do magistério.

É importante compreender que o Plano Nacional de Educação (PNE), ao apresentar objetivos tão grandiosos, tais como erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade de ensino, formação para o trabalho, já demonstrava grande impasse por ter sido aprovado com nove vetos presidenciais, dos quais a maioria estava relacionada ao financiamento da educação. Esse fato gerou uma contradição entre as metas pretendidas e a ausência de recursos financeiros para sua viabilização (BRASIL 2001; SAVIANI, 2007).

No que se refere à formação inicial dos professores da educação básica, um dos objetivos e metas do PNE corresponde à definição de prazos para que se atinja o nível superior de formação desses profissionais. Trata-se de uma orientação já prevista na LDBEN/96, mas que, por não atingir o objetivo, foi flexibilizada pelo próprio governo. No PNE foi estabelecido que, num prazo de dez anos e por meio de ações conjuntas dos entes federados, 70% dos professores da educação infantil e do ensino fundamental, em todas as modalidades, deveriam possuir formação específica em nível superior, em cursos de licenciatura plena em instituições de ensino superior (BRASIL, 2001).

Essas metas foram reiteradas em 2005, quando o MEC lançou o Plano Nacional de Qualidade da Educação Básica. O documento “Qualidade na Educação” (BRASIL, 2005) inclui a criação de um Sistema Nacional de Formação de Professores, constituído por programas que visa superar a carência de profissionais qualificados, segundo as exigências legais (MEDEIROS, 2012).

Esse plano é constituído de dois projetos: o Programa Pró-Licenciatura, que visa fornecer, a professores sem a formação exigida por lei, lotados nas escolas públicas de ensino médio e das séries iniciais do ensino fundamental, acesso a cursos superiores. É um programa direcionado para a formação inicial a distância de docentes em exercício, fundamentado em análises que apontavam uma ineficiência na formação dos docentes que ensinavam nessas modalidades de ensino; e o Programa Pró-Letramento, que se refere à atualização de conteúdos em língua portuguesa e matemática para professores das séries iniciais do ensino fundamental (GATTI, 2012; MEDEIROS, 2012).

A participação nesses cursos se concretizava mediante a adesão das secretariais estaduais e municipais ao programa e através do atendimento de algumas determinações, tais como: não ser habilitado na área de atuação e exercendo por, no mínimo, um ano de magistério na rede pública. Além disso, esse tipo de formação contava com um trabalho de tutoria, cujos profissionais, para desenvolver a função de tutor, deveriam ser professores da rede pública local e licenciados na área (GATTI, 2012).

Outra medida tomada pelo governo federal, ainda na tentativa de atingir as metas estabelecidas no PNE, foi a criação da Universidade Aberta (UAB), por meio do Decreto nº 5.800/2006, de responsabilidade da Diretoria de Educação a Distância, ligada à Coordenadoria de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior (CAPES). Essa proposta teve por objetivo promover a formação inicial superior e continuada dos professores, seguindo os moldes da educação a distância (GATTI, 2012; MEDEIROS, 2012).

Segundo Freitas (2007), o Sistema UAB a ampliação e a interiorização do oferecimento de programas e cursos de educação superior públicos, por meio da modalidade a distância, oferecendo cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica. O programa desenvolvido pela UAB também objetivava diminuir as disparidades na oferta de ensino superior, por ainda se encontrar nas mãos da iniciativa privada, e desenvolver amplo sistema nacional de educação superior a distância (GATTI, 2012).

Esses programas comportam modalidades consideradas prioritárias pelo governo para responder às demandas de qualificação. Isso fica evidente quanto as reformas vão impondo

um perfil de profissional do magistério que possa promover a "formação do novo homem para uma nova cultura, isto é, a cultura urbano-industrial que tem na organização do mundo do trabalho e do capital um dos seus principais determinantes" (HERMIDA, 2012, p. 1449).

Além disso, Freitas (2007), ressalta que as ações do MEC, com a formulação e implantação desses programas, orientam-se muito pela ideia de uma política de continuidade e de compensação em promover a formação dos professores, na modalidade a distância.

> Está em curso uma política de formação de professores que oferece diferentes oportunidades de formação aos estudantes, dependendo dos percursos anteriores na educação básica e das suas condições de classe, dissimulada, sob a concepção de eqüidade, de que ao Estado cabe oferecer igualdade de oportunidades, em contraposição à igualdade de condições, que se efetivaria pelo desenvolvimento da formação exclusivamente nas universidades, como projeto institucional, onde suas faculdades e centros de educação, articulados aos institutos, se constituem lócus privilegiado para a formação de qualidade elevada de todos os educadores (FREITAS, 2007, p. 1206).

Considerando as análises feitas, fica registrado nesses estudos que as reformas implantadas, ainda, se encontram distantes de proporem uma efetiva política de formação e de valorização dos profissionais do magistério da educação básica. O que as pesquisas mostram é a implantação de dispositivos legais que irão intervir nas ações voltadas para a formação de professores, contudo essas ações encontram-se limitadas por propostas e programas pontuais e específicos de formação de docente (FREITAS, 2007; GATTI, 2012).

Gatti (2012), ao analisar as propostas de formação docente que foram efetivadas à luz dessas políticas públicas, constatou uma grande expansão de ofertas de cursos de licenciatura a distância e por instituições particulares, tanto que os dados do Censo de Educação Superior de 2009, consultados pela autora, demonstram que 50% dos cursos de licenciatura eram na modalidade a distância e que as instituições de ensino superior privadas abarcavam 78% das matriculas em cursos de formação de professores a distância. A autora afirma:

> O que se verifica é que a formação inicial de professores para a educação básica, presencial ou a distância, é feita em todos os tipos de licenciatura de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino, não contando o Brasil, nas instituições de ensino superior, com uma Faculdade ou Instituto próprio, formador desses profissionais, com uma base comum formativa, como observado em outros países, onde há instituições ou unidades universitárias específicas para a formação de professores para a educação básica, englobando todas as especialidades, com estudos, pesquisas e extensão relativos à educação, à escolarização, à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas (GATTI, 2012, p. 22).

A fala de Gatti (2012) analisa a postura do governo federal de elaborar e implantar programas de formação de professores, mas desenvolvidos de forma desarticulada, em várias instituições de ensino, e, em algumas situações, desconsiderando as instituições universitárias, lócus legitimo de formação de professores. A autora analisa, também, a fragilidade das metas estabelecidas pelo PNE (2001-2010), pelo caráter genérico que apresentavam e, portanto, de difícil acompanhamento e efetivação.

O atual PNE (2014-2024), documento, também, elaborado em um processo de discussão estabelecido entre os delegados eleitos para as conferências de educação, apresenta, entre as 20 metas, quatro (15, 16, 17 e 18) direcionadas para os docentes da educação básica da rede pública. A meta 15 estabelece uma década para que todos os professores tenham formação específica em nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam; a meta 16 focaliza a formação em nível de pós-graduação, determinando que 50% dos professores da educação básica a obtenham durante o período de vigência do Plano. A meta 17 prevê a aproximação da remuneração à dos demais profissionais com escolaridade equivalente; e a de número 18 versa sobre a seguridade dos planos de carreira.

Vemos que o novo PNE (2014-2024) reitera as metas estabelecidas no Plano anterior. Porém são definidos limites mais rígidos para a determinação dos prazos quanto à valorização do profissional (piso salarial e planos de carreira) e à ampliação no quantitativo do número de docentes, no que se refere à graduação e pós-graduação.

Tratando especificamente da meta 15, o PNE (2014-2024) reconhece a formação acadêmica como requisito indispensável para o exercício da profissão docente, reafirmando a necessidade de concretização dessa meta. Para isso, o Plano vigente, assim como o Decreto nº 6.755/2009, reitera a efetivação de um regime colaborativo entre os entes federativos (União, Estados e Municípios) e a definição das responsabilidades atribuídas a cada um para traçar planos estratégicos de ação. Para isso, o Plano estabelece, como propostas estratégicas, a reforma curricular dos cursos de licenciatura, a renovação das práticas pedagógicas e a realização de um trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica (BRASIL, 2014).

Em face dessa posição, somo levados a questionar como estão sendo materializadas as políticas públicas na proposição da formação superior para os profissionais da educação básica.

4.3 NOVOS REQUERIMENTOS PARA A IMPLANTAÇÃO DE UMA POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Como pontuamos anteriormente, o Brasil apresentava um quadro crítico e muito delicado em relação às políticas direcionadas para os profissionais do ensino. Estas resultavam em propostas dispersas e fragmentadas, sem proporcionar maior solidez no processo de valorização do docente, prevalecendo um descompasso entre os projetos dos programas de formação para o magistério, das instituições de ensino superior, e as demandas apresentadas pela educação básica (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

O fato é que os programas voltados para a formação e atualização profissional, desenvolvidos, principalmente, em parceria entre as secretarias municipais de educação e as IES, tinham por característica a necessidade de atender a uma emergência. Como afirmam Maués e Camargo (2014), apesar de toda a mobilização em promover ações voltadas para a formação de professores, observa-se, uma década depois da aprovação da LDBEN/96, uma insuficiência nas iniciativas governamentais para alterar os índices de formação docente em nível superior.

Nesse período, dados estatísticos sobre o panorama da formação de professores no país evidenciavam os desafios a serem enfrentados. Segundo o Censo do Professor, realizado pelo INEP/MEC, de 2007, quase um terço dos docentes que atuavam na educação básica não tinham formação apropriada. Agravando essa situação, ainda são identificados profissionais licenciados, porém lecionavam em componentes curriculares diferentes da formação inicial.

Se, por um lado, existe esse sério problema em relação à formação dos profissionais que já atuam na docência, por outro lado predomina uma situação igualmente preocupante, que são os baixos índices de matrícula nos cursos superiores da área de educação, por ausência de atrativo da profissão. Problemáticas diretamente relacionadas à necessidade de haver uma política que abarque as ações em prol da formação docente, mas que, também, viabilize melhores condições de trabalho, salário e carreira. Algo que, como afirma Freitas (2007), faz parte do ideário dos educadores e das lutas pela educação pública.

Questões, como má qualidade da formação, ausência de adequadas condições para o exercício do trabalho, redução dos investimentos públicos na educação, configuram-se em barreiras que mantêm distante da carreira do magistério uma parcela significativa dos jovens que procuram ingressar na universidade (FREITAS, 2007).

Os censos do ensino superior, publicados nos últimos anos, demonstram o desprestígio que a área vem sofrendo, materializado nos dados de matrícula nas licenciaturas, cuja procura

é bem menor do que nas outras áreas. Segundo os resultados do Censo da Educação Superior de 2013, a matrícula no período de 2012-2013 cresceu 4,4% nos cursos de bacharelado e, apenas, 0,6% nas licenciaturas. Os cursos de bacharelado têm um percentual de matrícula acumulado, entre o período de 2003 a 2013, de 67,5%, enquanto os cursos de licenciatura somam 18,9%.

Uma das principais consequências é a carência de professores qualificados no sistema de ensino público e, consequentemente, essa ausência contribui para se manter a baixa qualidade do ensino, enfraquecendo o direito à educação de centenas de alunos.

Essas situações desafiam o governo federal a implantar uma série de medidas na tentativa de promover a articulação das políticas voltadas para a qualificação dos profissionais de ensino, sobretudo no campo das instituições públicas, visando possibilitar uma educação de qualidade. Essas medidas visam atender demandas pela formação inicial em nível superior, exigida pela Lei nº 9.394/1996, e pela formação continuada, o que implica em alcançar milhares de docentes e, também, em variar as ofertas formativas, atendendo as etapas e modalidades da educação, assim como, as características dos alunos, dos professores-cursistas e as necessidades regionais (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Nesse sentido, estudos apontam que, a partir de 2007, há um processo mais intenso de implantação das reformas educacionais, destacando avanços na efetivação de um modelo de cooperação entre os entes federados. Esse processo colaborativo se realiza por meio da implantação de diretrizes, com princípios materializados, através de planos e programas que irão atingir as estruturas educacionais dos signatários dessas políticas públicas, principalmente daquelas que se configuram como eixo central para atingir as demais metas, como é o caso das políticas de formação de professores (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Assim, em 2007, o Ministério da Educação lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), simultaneamente à promulgação do Decreto Federal nº 6.094, dispondo com o "Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação", principal instrumento normativo e regulatório do PDE e das ações do MEC. Nesses planos, constavam etapas e ações que deveriam ser traçadas e seguidas por todos os estados (SAVIANI, 2007; JESUS, 2012).

Com o objetivo de operacionalizar o Plano Nacional de Educação, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) configura-se como um documento bastante ambicioso, pois apresenta um conjunto de ações que irão incidir sobre os diversos aspectos da educação, em diferentes níveis e modalidades. Essas ações intencionam instrumentalizar os estados, o Distrito Federal e os municípios no processo de avaliação e de implementação de políticas de

melhoria da qualidade da educação, sobretudo da educação básica pública (SAVIANI, 2007; JESUS, 2012).

Uma posição central no PDE é a tentativa de elaborar, a partir do regime de colaboração entre os entes federados, uma política sistêmica de educação, abarcando ações que vão desde a educação infantil à pós-graduação, numa visão diferenciada das políticas anteriores, que priorizaram o ensino fundamental (BRASIL, 2007; RODRIGUES, 2013).

Outro elemento de destaque no PDE e que sustenta todas as ações das políticas implantadas nos anos 2000 é o discurso de melhoria da qualidade do ensino com a elevação da escolaridade da população. Por isso, a necessidade de abarcar os diversos níveis e modalidades, pois, nessa perspectiva, a educação representa uma possibilidade de inserção no mundo globalizado (RODRIGUES, 2013).

As ações apresentadas pelo PDE são diversificadas, vão desde um caráter mais amplo, estendendo-se a todos os níveis do ensino, como contemplam, também, as ações mais específicas. Entre as mais gerais, gostaríamos de destacar aquelas que afetam os rumos das políticas de formação de professores.

A primeira delas refere-se ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)[18], que substitui o antigo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), ampliando o financiamento de modo que contemplasse as diferentes etapas da educação básica (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Segundo a legislação pertinente, 60% dos recursos do Fundo deveriam ser destinados ao pagamento dos professores da educação básica das redes estaduais e municipais de ensino, permitindo, também, fazer uso de parte deste montante para o investimento na formação dos professores, até mesmo a formação inicial em caráter emergencial. Os 40% restantes eram destinados para financiarem as despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino. Foram esses fundos que "alicerçaram nos estados e nos municípios as bases para o incremento de políticas de ampla envergadura de formação em serviço" (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 34).

Sendo assim, os estudos voltados para o campo da formação de professores, constataram que ao determinar um percentual dos recursos para serem empregados na formação dos docentes, particularmente, destacando os em exercício, o Fundef possibilitou,

[18] Lei nº 11.494/2007. Trata-se de um fundo contábil que abrange os estados brasileiros e o Distrito Federal, composto dos recursos provenientes dos estados e municípios.

como já mencionamos, articulações entre as redes que mantinham a educação básica e as instituições formadoras de professores. Estados e municípios passaram a trabalhar em parceria, mediante convênios com as universidades federais ou estaduais para o desenvolvimento de programas especiais de licenciatura dos professores das redes públicas (BARRETO, 2011).

Contudo, após cinco anos, os gastos destinados ao aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação passaram a ser compreendidos como manutenção e desenvolvimento do ensino, conforme Art. 70 da LDBEN (BRASIL, 1996). Assim, não era mais possível a utilização dos recursos da parcela dos 60% do FUNDEF, posteriormente FUNDEB, com a formação de professores. Segundo Silva (2015), houve um equívoco interpretativo, que culminou no financiamento da formação de professores. Para o autor, o financiamento do ensino superior compete à federação, e não os recursos destinados à educação básica.

Se por um lado houve ressalva a essa política de financiamento, por contemplar apenas a educação básica, principalmente, o ensino fundamental, por outro lado esses mesmos recursos fomentaram a ampliação dos cursos de formação de professores em nível superior. Essa política favoreceu a criação de convênios entre secretarias e instituições superiores de ensino, sobretudo as faculdades privadas para os cursos de licenciatura, na modalidade de ensino a distância (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, SILVA, 2015).

Outra ação é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), destinado a avaliar o nível de aprendizagem dos alunos. A partir do índice médio de 3,8, verificado em 2005, foram estabelecidas metas, visando alcançar, em 2022, o índice de 6,0, equiparando o Brasil aos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (SAVIANI, 2007).

Também, segundo o autor, foram apresentadas ações dirigidas ao profissional da docência, tais como o "Piso do Magistério", que propõe a elevação gradativa do piso salarial dos professores da educação básica, até atingir, em 2010, o piso de R$ 850,00, com jornada de 40 horas semanais. Quanto à formação docente, propõe oferecer cursos de formação inicial e continuada para os professores da educação básica, por meio do programa Universidade Aberta do Brasil[19] (UAB), e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência[20] (PIBID).

[19] Por meio da UAB, estados, municípios e universidades públicas estabelecem acordos de cooperação. Assim, são implantados e mantidos pelos entes federados polos de formação presencial para professores sem curso superior ou promovem formação continuada aos já graduados.

> A UAB e o PIBID, por seu turno, alteram o quadro atual da formação de professores, estabelecendo relação permanente entre educação superior e educação básica. É o embrião de um futuro sistema nacional público de formação de professores, no qual a União, por meio da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), assume enfim uma responsabilidade que, a rigor, sempre foi sua (BRASIL, 2007, p. 16).

Segundo Saviani (2007), para ter êxito, o PDE não depende apenas da sua infraestrutura, que compreende os setores técnicos e financeiros. Sua operacionalidade, também, depende dos recursos humanos e, nesse aspecto evidenciam-se o trabalho e as funções atribuídos aos professores. Para o autor, o magistério representa o "terceiro pilar" de sustentação do PDE. Contudo, entre as várias ações, temos aquela considerada por Saviani (2007, p. 1233) como o "carro-chefe" do PDE: o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto n. 6.094/2007.

O Plano é uma estratégia do PDE para regulamentar o regime de colaboração entre os entes federados, com a participação das famílias e da comunidade, visando à melhoria dos indicadores educacionais. Neste documento estão estabelecidas 28 diretrizes reunidas em um plano de metas, que compartilha competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica. Isso significa afirmar que o Plano "estabeleceu uma política de mensuração da qualidade do ensino e da Educação Básica por meio da definição de metas de desempenho, que passam a ser influenciadas por um conjunto de ações do PDE, com o objetivo da melhoria na qualidade da educação" (JESUS, 2012, p. 59).

O Capítulo I do Decreto versa sobre o "Plano de metas Compromisso Todos pela Educação", que define a participação e a cooperação que se darão entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios, dentro de um sistema de colaboração, das famílias e da comunidade. Neste capítulo, constam 28 diretrizes a serem seguidas pelos entes estaduais e municipais e, que assumem como primeiro foco a aprendizagem dos alunos, considerando os resultados a ser atingidos, com a elevação do IDEB (SAVIANI, 2007; JESUS, 2012).

O Capítulo II, trata do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, estabelece, para os entes federados, que os índices apresentados pelo IDEB definirão os rumos a serem tomados em relação à educação básica. O IDEB regulamentará o cumprimento das metas que foram estabelecidas nos termos de adesão ao Compromisso (SAVIANI, 2007; JESUS, 2012).

---

[20] O PIBID oferece bolsas de iniciação à docência para licenciados de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que se comprometam com o exercício do magistério na rede pública, uma vez graduados (BRASIL, 2007, p. 17).

Ao definirem o IDEB como ferramenta avaliativa, as redes escolares são desafiadas a "se empenharem para que todos, indiscriminadamente, aprendam aquilo que a prova mede" (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 40). Contudo, há uma contradição neste aspecto, pois, ao mesmo tempo em que reforçam a importância do domínio dos conteúdos de português e matemática, defendem na formulação dos projetos a implantação de propostas curriculares interdisciplinar (RODRIGUES, 2013).

O Capítulo III define os termos da adesão voluntária dos municípios, estados e Distrito Federal ao compromisso, reafirmando que, uma vez assumido, os entes federados terão a responsabilidade de promover a melhoria da qualidade da educação básica na esfera de sua competência (BRASIL, 2007; SAVIANI, 2007).

O Capítulo IV estabelece as disposições gerais (Seção I) e o Plano de Ações Articuladas (Seção II) como requisitos para que a União preste assistência técnica e financeira aos entes federativos participantes do compromisso por meio do FNDE (BRASIL, 2007; SAVIANI, 2007; JESUS, 2012).

A vinculação dos entes federados ao plano é estabelecida com a assinatura de termo de adesão. Uma vez assinado, estados e municípios assumem a responsabilidade de promover a melhoria da qualidade da educação, seguindo ao que foi estabelecido pelas diretrizes do plano, articulando e implantando ações para alcançar essas orientações (JESUS, 2012).

Assim, o Plano de Metas traz o Plano de Ações Articuladas (PAR), entre seus principais instrumentos de orientação, permitindo ao MEC oferecer e condicionar apoio aos municípios com índices insuficientes de qualidade do ensino. Diante disto, em um período de dois anos, o MEC já contemplava a adesão de 5.563 municípios, que após elaboração do PAR, contaram com ajuda técnica e com financiamento do governo federal (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; JESUS, 2012).

O PAR constitui-se em um instrumento de planejamento multidimensional que articula uma série de ações distribuídas em quatro dimensões: 1. Gestão educacional; 2. Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar; 3. Práticas Pedagógicas e Avaliação; 4. Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos. Segundo o Ministério da Educação, essas dimensões são agrupamentos de características referentes aos aspectos de um sistema ou instituição, que, em conjunto, expressam a totalidade da realidade local. Nestas dimensões são estabelecidas prioridades, "baseadas em interesses coletivos, com vistas a potencializar o atendimento a demandas sociais" (BRASIL, 2008; JESUS, 2012, p. 61).

Cada uma dessas dimensões é constituída por áreas de atuação, e essas áreas trabalham com indicadores particulares. Assim, essas áreas são agrupadas por características comuns,

usadas para reunir, de forma coerente, os indicadores, os quais representam algum elemento da realidade que se pretende avaliar (BRASIL, 2008; JESUS, 2012).

Esses indicadores, segundo Jesus (2012), são pontuados conforme a descrição de critérios correspondentes a quatro níveis. Esses critérios servirão de base para julgamento de um indicador. E, essa pontuação determinará as ações e atividades do PAR. Segundo a autora, na metodologia adotada, apenas critérios de pontuação 1 e 2, que representam situações insatisfatórias ou inexistentes, podem gerar ações. Nesse sentido, o Plano de Ações Articuladas,

> [...] acentua o caráter centralizador das políticas educativas na esfera federal. Uma vez que todas as transferências voluntárias e a assistência técnica do governo federal passam a ser vinculadas à adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e à elaboração do PAR, este constitui um instrumento adicional de regulação financeira das políticas docentes (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 35).

Para elaborar o diagnóstico da educação do município e, consequentemente, construir o plano de ação, utiliza-se como ferramenta o Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC), em que são estabelecidas as necessidades que devem ser sanadas, através das ações implantadas, que foram definidas por meio das dimensões do PAR (JESUS, 2012).

No entanto, observando a dinâmica de elaboração do PAR, Schneider, Nardi e Durli (2012), constataram que havia um processo de padronização e uniformização na elaboração do diagnóstico, das áreas de abrangência das dimensões e dos indicadores de avaliação, bem como das ações desses indicadores. No final das contas, não era atribuído ao município o poder de decisão do que seria necessário redefinir, implementar e investir. Essa decisão estaria sempre nas mãos do MEC.

Nesse sentido, as necessidades dos municípios, referentes à formação inicial e continuada dos professores, serão definidas de acordo com as prioridades estabelecidas pelo Ministério. Isso, para os autores, reforçavam a certeza de que o poder de decisão e do estabelecimento metodológico das metas e ações a serem alcançadas caberia ao Ministério da Educação. Mas, eram delegadas aos municípios as responsabilidades no alcance dos resultados.

A análise desses documentos demonstra o quanto as políticas educativas são controladas pela esfera federal. Para alguns estudos, isso significa reconhecer que, nesse processo de adesão, predomina-se a ausência de autonomia, no que se refere à elaboração e a

execução dos recursos financeiros e técnicos. Assim, cabe a estes entes, principalmente aos municípios, a responsabilidade de executar as ações e de alcançar as metas de algo que não está, diretamente, relacionado às suas demandas, mas foram delineadas por elementos já estabelecidos na dinâmica do PAR. (JESUS, 2012; SCHNEIDER; NARDI; DURLI, 2012).

Se essas ações são predefinidas e, portanto, universalizadas por meio de apoio técnico do compromisso é importante indagar se, de fato, oferecem condições para promovermos a qualificação dos profissionais do magistério no que se refere às suas reais necessidades e demandas. Considerando, a homogeneização do modo de operacionalização do PAR, Schneider, Nardi e Durli (2012), afirmam ser importante ampliar o debate sobre a necessidade dos municípios superaram essa condição de submissos à regulação do Estado.

O que fica característico neste processo analítico é o predomínio da regulação e da centralização do governo federal, contudo velado por uma ideia de colaboração. Na medida em determina aquilo que deve ser estabelecido como meta e objetivos a serem atingidos pelos entes federados, a União exerce especial influência sobre os rumos das reformas educacionais e, mais especificamente, os rumos das políticas de formação de professores.

Dado o quadro instaurado após promulgação da LDBEN/96 e, buscando apresentar uma proposta de âmbito nacional e com um caráter articulador, o MEC instituiu, por meio do Decreto n. 6.755/2009, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Este documento, não só atribui a CAPES a responsabilidade de promover programas de formação inicial e continuada no país, como também, estabelece a criação dos Fóruns Estaduais de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação. Neste bojo de propostas foi constituído o PARFOR (BRASIL, 2009), objetivando definir intervenções para qualificar 600 mil professores, oferecendo a estes profissionais formação adequada para o exercício do magistério (SCHEIBE, 2010; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

4.4 POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – DECRETO 6.755/2009

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério, posta em vigor pelo Decreto n. 6.755/2009, tem por objetivo promover e organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério das redes públicas da educação básica. Como reivindicação histórica dos movimentos nacionais pela formação de professores, essa política é resultado de estudos da sociedade civil “acerca da instituição de um Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério, proposto pelo MEC e de um diagnóstico feito pela

CAPES/EB da situação da formação docente em nível superior no País" (BRZEZINSKI, 2013, p. 3; SCHEIBE, 2010).

Em suas análises, Mororó (2013), considera a complexidade dessa nova política, pois para a autora existem dois fatos que precisam ser considerados. Um deles é o desafio histórico existente, quanto às demandas de formação de professores em nosso país e, o outro, trata-se de uma política que requer a articulação e o envolvimento dos entes federados e das instituições de ensino superior. Inegavelmente, esses dois elementos, representam fronteiras que precisam ser superadas para termos alguns avanças nas propostas de formação de professores. Contudo, mesmo diante dessas questões, Mororó (2012) evidencia em alguns princípios, o avanço do país ao formular uma política nacional, com objetivo de vencer as desigualdades quanto a formação de professores. Entre eles:

> I. O reconhecimento da formação de professores como um compromisso público de Estado para assegurar o direito a uma educação de qualidade através de regime de colaboração entre a União, estados e municípios, revertendo para a federação a obrigatoriedade de financiar essa formação em instituições públicas; II. O estabelecimento da modalidade presencial como preferencial de formação; III. A formação no interior das instituições públicas de ensino superior; IV. A constituição de um Fórum Estadual permanente de formação de professores (MORORÓ, 2012, p. 2).

Com a constituição desses princípios, busca-se formular novos contornos para a formação de professores, no país. Primeiro porque a União se apresenta como corresponsável em organizar e financiar essa formação, mediante um regime de colaboração entre os demais entes federados. Isso representa um avanço, pois a formação docente passa a ocupar um patamar que exige a colaboração articulada entre os governos federais, estaduais e municipais (MORORÓ, 2012).

Essa ideia de colaboração, no campo educacional, está presente no Art. 211 da Constituição Federal (CF) de 1988, ao afirmar que União, Estados, Distrito Federal e Municípios organizarão em regime de colaboração os seus sistemas de ensino. Essa mesma ideia é reafirmada no art. 8º da LDBEN (BRASIL, 1996).

O regime de colaboração representa uma mudança significava na política de formação docente, pois implica em um "federalismo cooperativo", havendo, ao mesmo tempo, a descentralização das atribuições e a necessidade de compartilhamento e articulação das funções entre os entes federativos (CURY, 2011, p. 795).

O regime de colaboração entre os entes federativos sinaliza para corresponsabilidade nas decisões que forem tomadas para garantir a melhoria educacional. No entanto, o que se

observa nos documentos que tratam das políticas de formação de professores é que, nessa colaboração, predominam práticas impositivas pela União, neste caso, o ente federado que assume uma posição mais elevada. Assim, os demais governos, sobretudo os municipais, que dependem das transferências financeiras do governo federal, perdem forças quando se trata da autonomia nas decisões das ações a serem implantadas, assumindo, por fim, a responsabilidade em executar várias políticas públicas, como é o caso das políticas voltadas para educação infantil e para as séries iniciais da educação básica (SILVA, 2015).

Embora haja a propagação do regime de colaboração entre os entes federados, com a defesa da ideia de ser estabelecida a corresponsabilidade entre estados, municípios e União, constata-se a centralização das decisões no segmento administrativo mais elevado, cabendo aos demais a execução dos planos, sem, contudo, serem definidos claramente os papéis de cada ente federativo e sem considerar a heterogeneidade que cada estado ou município apresenta, tanto nos aspectos culturais, quanto nos financeiros. E quando se define, quase sempre, vem em forma de ordenamento (SILVA, 2015).

Na Política Nacional de Formação, Decreto 6.755 (BRASIL, 2009), existe uma indicação de que o regime de colaboração será materializado em planos estratégicos, elaborados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, contando com a participação de representatividades de diversos segmentos.

Em tese, a estruturação básica desses planos estratégicos procura responder as demandas apresentadas por estados e municípios por meio de diagnósticos, quanto às necessidades formativas dos profissionais que atuam sem a formação necessária. Posteriormente, analisa as condições de infraestrutura das instituições públicas de educação superior para atender a essas demandas. Em seguida, cabe ao plano definir as ações a serem desenvolvidas no atendimento às necessidades de formação inicial e continuada nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Portanto, existe uma sistematização a ser respeitada, esclarecendo e especificando as atribuições de cada um dos entes federados (SILVA, 2015).

Um segundo aspecto a ser observado, nos princípios identificados por Mororó (2012), refere-se ao protagonismo que as universidades públicas assumem na promoção dessa formação. Segundo a autora, existem possibilidades de haver um diferencial na qualidade dos cursos destinados aos profissionais do magistério, a partir do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que rege essas instituições de ensino.

Ao colocar a formação de professores como um compromisso público de Estado, o documento reconhece a responsabilidade do governo em garantir a formação necessária a esses profissionais (MORORÓ, 2012; SILVA, 2015). O Decreto 6.755 (BRASIL, 2009),

também, engloba, na concepção de formação docente, alguns elementos que são imprescindíveis para o desenvolvimento desses profissionais, tais como jornada única, progressão na carreira, melhoria das condições de remuneração e de trabalho.

São os Arts. 62 e 87 (parágrafo 4º) que servem de referência para a formulação da política de formação de professores, objetivando garantir o nível de formação necessário para o exercício do magistério. Contudo, o Decreto 6.755 (BRASIL, 2009), por meio do Art. 3º, esclarece que um dos principais mobilizadores do governo em apresentar tais proposições formativas encontrasse na perspectiva de melhoria da qualidade da educação básica. Associado a este objetivo, pensa-se em equalizar as oportunidades de formação inicial e continuada para os professores das escolas públicas.

Também merece destaque nesta política, segundo Mororó (2012), a criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, cujas diretrizes nacionais para funcionamento foram estabelecidas pela Portaria nº 883, de 16 de setembro de 2009. Segundo a autora, cabe aos Fóruns mediarem a realização dos objetivos estabelecidos pela Política de Formação, tendo um significativo "papel de propor e acompanhar as ações referentes às ações dos docentes da rede pública, tornando-se assim, uma referência política importante" (p. 4).

Ainda relacionado a essa nova política de formação, acrescentamos a Portaria Normativa nº 09, ato do Ministro de Estado da Educação, que institui o PARFOR nos termos em que caracteriza o Plano como uma ação conjunta do MEC, através da coordenação da CAPES, em colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e Municípios e as Instituições Públicas de Educação Superior, visando, como já mencionamos, atender à demanda por formação inicial e continuada dos professores das redes públicas de educação básica (BRASIL, 2009).

4.5 PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR)

Lançado em 28 de maio de 2009, pela Portaria Normativa nº 9 do Ministério da Educação, o PARFOR constitui-se uma intervenção emergencial, realizada em conjunto entre o MEC, as instituições públicas de educação superior e as secretarias de educação dos estados e municípios, com o objetivo de promover a formação para professores em exercício. A finalidade é atender as determinações da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação, instituída pelo Decreto nº 6.755/2009. As diretrizes desta política estão embasadas no inciso XII, do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, criado

pelo Decreto 6.094/2007 como programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2013).

Sendo assim, conforme o Relatório Final de Gestão 2009-2013, um dos princípios que orientam o PARFOR encontram-se na política de regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios e, consequentemente, as Instituições de Educação Superior (IES), para que, a partir das demandas apresentadas, se possa organizar um planejamento que viabilize a oferta de cursos de formação de professores nas instituições que aderiram ao Plano, mediante análise e acompanhamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente (FORPROF).

Os Fóruns foram criados, justamente, para alcançar os objetivos estabelecidos pelo PARFOR, mediante a instauração de um regime de colaboração no campo das políticas de formação de professores. Segundo Gatti, Barreto e André (2011, p. 54), os Fóruns são:

> Órgãos colegiados que têm como finalidade organizar, também em regime de colaboração entre os entes federados, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica. Suas atribuições são: elaborar e acompanhar planos estratégicos com base no diagnóstico e na identificação das necessidades de formação do magistério das redes públicas, apoiado no censo escolar da educação básica: articular ações, otimizar recursos e potencializar esforços em interação com os sistemas de ensino e instituições formadoras sediadas no estado.

Para cumprimento dessas ações, o Fórum tem como composição a participação do Secretário de Educação do Estado como presidente, um membro indicado pelo Estado ou Distrito Federal; um representante do MEC; representantes dos secretários municipais de Educação, sugeridos pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); o dirigente ou representante das instituições públicas de educação superior; um representante dos profissionais do magistério indicado pela seccional da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação; um representante da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação; e um representante do Fórum das Licenciaturas das Instituições de Educação Superior Públicas, quando houver (art. 4º, §1º). Também poderiam integrar o Fórum representantes de outras entidades que solicitarem adesão. Assim, conforme Brzezinski (2014), entidades da educação, fazendo uso dessa possibilidade, passaram a participar dos Fóruns dos respectivos estados, tais como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); e a Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (ANPAE).

Diante dessa composição plural, concordamos com Brzezinski (2014, p. 14), que considera os Fóruns "espaços mediadores do regime de colaboração" e, assim sendo, podem se configurar como contextos "democráticos", na busca de qualidade no processo de formação e de "valorização dos profissionais da educação".

Além dos Fóruns, a Portaria nº 9 também orienta a respeito dos principais procedimentos para inscrição nos cursos, assim como a competência das secretarias de educação municipais e estaduais de validarem as pré-inscrições efetuadas na Plataforma Paulo Freire[21] (BRASIL, 2009; SILVA, 2015).

A Plataforma Paulo Freire administra como deve ser o processo de inscrição e validação dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica nos cursos de formação inicial e continuada. Assim, os professores realizam a pré-inscrição na Plataforma Freire e as secretarias de educação dos municípios analisam, validando aqueles que estivessem consoantes com as suas demandas (BRASIL, 2009; SILVA, 2015).

Um outro ponto que também merece destaque nesta política refere-se à participação da CAPES, por meio da Lei nº 11.502/2007, que modifica os termos da Lei nº. 8.405/1992, em que são ampliadas as competências e a estrutura organizacional da agência. Portanto, além do suporte ao Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) e ao desenvolvimento científico e tecnológico do país, foram conferidas a CAPES as atribuições de induzir e fomentar as ações de formação inicial e continuada e valorização dos profissionais do magistério da educação básica pública (BRASIL, 2009; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Assim, segundo o Art. 2º, a CAPES subsidiará o Ministério da Educação, na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades que forneçam suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica. Neste âmbito, a CAPES terá como finalidade fomentar, em regime de colaboração com estados e municípios, mediante convênios com instituições de ensino superior, a formação inicial e continuada de profissionais do magistério (BRASIL, 2007b; SCHEIBE, 2011).

Cabe, portanto, a este órgão implantar ações que promovam a formação dos profissionais da educação básica, de forma a atender às reais demandas das instituições educativas, considerando a diversidade regional e as peculiaridades da educação (SCHEIBE, 2011).

Para responder pelas novas atribuições, foi instituído, na CAPES, o Conselho Técnico Científico da Educação Básica (CTC/EB), responsável por embasar o trabalho executivo das

[21] Sistema eletrônico de gerenciamento de participação dos professores da educação básica aos programas e cursos de formação superior para professores em exercício, no campo do PARFOR (BRASIL, 2009).

duas diretorias, também criadas pela CAPES, a saber: a Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) e a Diretoria de Educação a Distância (DED). Além dessa principal mudança, foram aprovados dois novos documentos: a Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012, e o Decreto nº 7.692, de 02 de março de 2012, visando adequar a estrutura da agência às demandas e ao desenvolvimento de programas de formação docente. O Decreto aprovou o novo Estatuto da CAPES e alterou a denominação da Diretoria de Educação Básica Presencial para Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2009).

Quanto às finalidades atribuídas a CAPES, essa instituição torna-se responsável por articular políticas de formação de profissionais do magistério da educação básica em todos os níveis de governo, com base no regime de colaboração. Para tanto, cabe planejar ações para a formação inicial e continuada dos profissionais em exercício; elaborar programas de atuação setorial ou regional, de forma a atender à demanda social por profissionais do magistério da educação básica, e acompanhar o desempenho dos cursos de licenciatura nas avaliações conduzidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL, 2007c).

O fomento a todos esses programas (formação inicial e continuada) configura-se como uma grande e complexa responsabilidade a ser enfrentada pela CAPES, visto que essas novas atribuições, como afirmam Gatti, Barreto e André (2011, p. 52), "incidem sobre as anteriormente reservadas à Secretaria da Educação Básica, à Secretaria da Educação Superior e à Secretaria da Educação a Distância do próprio MEC, sem que as interfaces entre elas tenham sido esclarecidas". Assim, as ações, os projetos, que serão implantados e que envolvem esses órgãos, precisarão de muitos diálogos e de negociações para alcançarem um bom resultado.

Ao atribuir essas novas funções à CAPES, o MEC buscou designar um órgão governamental com uma reputação consolidada nas políticas de pós-graduação, e que apresentasse uma capacidade para superar os problemas no que diz respeito à formação inicial e continuada de professores. Por isso, sua participação no âmbito da educação básica constitui como "uma inovação no campo educacional", que poderia se configurar em benefícios para a precária trajetória da formação de professores, principalmente, daqueles que se encontram no exercício da profissão, porém sem qualificação adequada (NASCIMENTO; MELO, 2012, p. 97).

Dada essa configuração, vinte seis estados e o Distrito Federal firmaram Acordos de Cooperação Técnica, aderindo ao PARFOR. Porém, nem todos concretizaram a oferta de cursos nos primeiros anos. Como a urgência era a implantação de cursos de formação inicial,

alguns estados com índices mais favoráveis em relação percentual nessa modalidade optaram por participar da segunda fase, destinada à implantação de uma segunda licenciatura (BRASIL, 2009).

Considerando a adesão dos Estados, o PARFOR tinha por previsão organizar e ofertar, até o ano de 2014, cursos de formação inicial e continuada para uma média de 600 mil professores das redes públicas. O Plano contou com a participação de 76 instituições de ensino superior, nos 21 estados brasileiros que adotaram a primeira fase da formação (SCHEIBE, 2010; MORORÓ, 2012)

Contudo, o Relatório Final de Gestão 2009-2014 apresentado pela CAPES, entre 2009 e 2014, um total de 79.060 professores da rede pública efetuou matrícula nas turmas especiais do PARFOR. A região Norte lidera o número de matrículas efetuadas, com o percentual de 47,62%, seguida da Nordeste, com 37,64%, o Sul com 8,77%, o Sudeste com 3,75% e o Centro-Oeste com 2,22% (BRASIL, 2014).

Como podemos observar, o total de matrículas realizadas corresponde a 27,45% do total de vagas ofertadas. Um índice bem preocupante para um país que almeja alcançar números mais satisfatórios em relação à política de formação de professores. Desse montante, o estado do Pará (30,29%), Bahia (15,97%), Amazonas (10,79%), Piauí (9,98%) e Maranhão (5,08%) contemplam 67,03% das matrículas no PARFOR (BRASIL, 2014).

No final de 2014, foram implantadas 2.428 turmas, em 451 municípios de 24 unidades da federação. Nesse período o PARFOR atendeu a professores oriundos de 3.294 municípios brasileiros. Havia, em 2015, 51.008 professores da educação básica frequentando os cursos do PARFOR, dos quais 12.103 professores concluíram sua formação (BRASIL, 2014).

Ainda, segundo o Relatório Final de Gestão 2009-2014, do total de turmas implantadas, 85% estão sediadas em municípios do interior do país, e 15% estão localizadas nas capitais. Isso “demonstra ser o PARFOR uma ação que tem concentrado o acesso dos professores do interior do país à formação inicial” (BRASIL, 2014, p. 46). Considerando o número de matriculados, 65,52% estão cursando; 18,73% desistiram; 0,08% faleceram; 1,36% trancaram matrícula, 0,01% pediram transferência; e 15,31% já se formaram. Isso também reflete na distribuição dos matriculados por rede, pois o programa atinge, na sua grande maioria, com 83,46% dos matriculados, os docentes da rede municipal, ficando a rede estadual com 16,51%. Ainda, com um percentual de 0,02% de matriculados, o PARFOR alcança também a rede federal.

Quando se trata da distribuição regional da proposta, estudos tem observado a função compensatório que as instituições de ensino superior exercem no país, oportunizando a

formação docente em nível superior nas regiões menos favorecidas em termos econômicos e, mais distantes dos grandes centros. Neste aspecto, destacam as universidades “estaduais que, no setor público, estão atendendo em maiores proporções às demandas de formação docente” (GATTI, 2012, p. 28), até porque algumas universidades abrangem, significativamente, o interior dos estados, por terem seus campi distribuídos em diferentes regiões, como é o caso das universidades do estado da Bahia (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Quanto ao processo de validação, o relatório da Capes constata que no ano de 2014, 50,40% dos pré-inscritos que foram validados, efetuaram matrícula no Plano. Nesse percurso, observamos que o ano de 2013 apresentou o maior número de confirmação de matrículas validadas, atingindo o ápice de 71,62 %. Em 2009, a validação correspondeu a um total de 34,15% (BRASIL, 2014).

Para a CAPES, os índices de evasão estão diretamente associados à ausência de apoio aos decentes em formação. Os relatos apresentados nas reuniões dos Fóruns constatam esse fato. A grande maioria faz do seu tempo livre para cursarem e para cumprirem com as atividades solicitadas pelo curso. Muitos, sobretudo os que residem ou trabalham na zona rural, necessitam se deslocar para as localidades onde as atividades acadêmicas são desenvolvidas. E, para isso, salvo alguns casos em que as secretarias municipais fornecem o transporte, arcam com os gastos do deslocamento e alimentação. Isso, sem contar os casos de total inexistência de apoio das instituições nas quais trabalham, sendo cobrados com jornada extra de trabalho para compensar a ausência nos dias em que estão participando do curso (BRASIL, 2014; SILVA, 2015).

Consideramos o quantitativo de 12.103 formandos um número muito tímido para um Plano que vem contando com a participação quase unânime dos estados brasileiros, pois, das 27 Unidades da Federação, apenas os estados de Alagoas, Sergipe e Goiás não abrigaram turmas implantadas pelo PARFOR. Goiás, contudo, possui professores matriculados em cursos ofertados no Distrito Federal (BRASIL, 2014).

Esses dados dão sinal de que a proposta do governo não tem apresentado fôlego suficiente para alcançar as metas estabelecidas. Se tomarmos como exemplo o caso da Bahia, vamos observar que, no período de 2009 – 2014, das 74. 760 funções docentes sem formação superior, apenas 12. 623 foram matriculadas no PARFOR, correspondendo a 16,88%. Esse percentual está distribuído entre as 337 turmas, dos 111 municípios nos quais foram implantadas as turmas. Nesse período, a Bahia formou 1.918 professores.

Por outro lado, uma questão que tem intrigado os pesquisadores é a estrutura dos cursos sob a égide do PARFOR. Segundo Gatti (2012), esses cursos têm apresentado

características mais próximas do bacharelado do que da licenciatura e negligenciam em relação à carga horária mínima relativa ao conjunto das disciplinas pedagógicas, cujos "estágios não se mostram suficientemente orientados e os projetos pedagógicos, propostos em alguns casos, se distanciam da concepção formativa presente nos documentos do PARFOR" (p. 25). Além disso, constata-se que estas propostas não reconhecem os conhecimentos prévios dos alunos. Documentos[22] anteriores ao PARFOR já constatavam, no campo curricular, nos planejamentos e nas ações pedagógicas dos cursos, a ausência de referência aos conhecimentos prévios dos professores-cursistas e, em função disso, defendiam a promoção de uma formação de professores em exercício diferenciada. As mudanças ocorridas no campo da educação e, consequentemente, no trabalho profissional da docência exigem dos professores a reconstrução das práticas educativas, por isso ser necessário estabelecer relações "entre a realidade do seu trabalho e o que se tem como meta" (BRASIL, 1999a, p. 16).

Ao optar pela modalidade presencial nos cursos de formação de professores, o Decreto nº 6.755/2009 reposicionou o lugar da formação inicial de professores em exercício, algo que foi questionado quando fora implantada a UAB, política pública de formação de professores a distância, institucionalizada pelo Decreto nº 5.800/06, pois predominava a defesa pela formação presencial, salvo situações que impossibilitam essa modalidade (FREITAS, 2007).

> A oferta de cursos e programas de educação superior a distância por instituições públicas de ensino superior, em articulação com pólos de apoio presencial, nos municípios, representa, sem dúvida, ruptura com os programas de formação a distância, de curta duração, de caráter mercadológico, que perduraram até pouco tempo em nosso país. Esta iniciativa, no entanto, tem suas contradições, na medida em que privilegia a modalidade de educação a distância para a formação inicial de professores em exercício (p. 1210).

A fala da pesquisadora esclarece quanto à existência de duas políticas públicas que orientam os programas de formação de professores e que acabam assumindo posicionamentos contraditórios quanto à formação inicial de professores em exercício. Por um lado, foi institucionalizado a formação inicial para professores em programas de educação à distância, mas por outro lado, temos uma política que resgata a modalidade presencial como principal meio para promover a formação dos profissionais em serviço (FREITAS, 2007).

Existe, também, um aspecto que precisa ser ponderando quando se trata dessa política, uma vez que a formação em exercício presencial, demanda o professor adaptar e conciliar sua carga horária de trabalho à carga horária do curso que participa, "além do possível deslocamento do professor do local de trabalho até o campus universitário mais próximo"

[22] Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1999a).

(MORAES, 2014, p. 74). Geralmente, os professores-cursistas são oriundos da zona rural e, para estarem nas aulas, precisam utilizar outros tipos de transportes (animal, bicicleta, moto) ou, até mesmo, para chegarem ao ponto de transporte, fazem o percurso a pé, por ser de difícil acesso.

Também é preciso considerar a infraestrutura básica para a realização dos cursos de formação de professores fora da sede (MORORÓ, 2012). Segundo o PARFOR, é permitida a oferta de cursos presenciais fora de sede, contanto que as prefeituras municipais arquem com as despesas de infraestrutura. Entretanto, a maioria dos municípios não possuem estrutura financeira para arcar com gastos que ultrapassam suas receitas. O fato é que a "mera adesão dos órgãos estaduais ou municipais para usufruir desses programas não é suficiente para dar conta da complexa teia de medidas necessárias ao desenvolvimento bem-sucedido de ações desse tipo, na escala em que elas passaram a ser oferecidas" (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 248).

Dentro desse contexto, buscaremos compreender e discutir as iniciativas do governo do Estado da Bahia ao direcionar ações que pudessem dialogar com as políticas de formação de professores, sobretudo com o Plano Nacional de Formação de Professores.

4.6 O ESTADO DA BAHIA E A IMPLANTAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O estado da Bahia, segundo dados estatísticos do último censo de 2010, é constituído por uma população acima de 14 milhões de habitantes. Deste total, a região territorial do Médio Sudoeste da Bahia, possui 247.321 habitantes, distribuídos em 13 municípios (BAHIA, 2011). De acordo com Conceição (2013), mesmo ocupando uma posição considerável nos índices da economia nacional, a Bahia apresenta significativas disparidades no campo econômico e social. Entre essas, o autor destaca a concentração do Produto Interno Bruto - PIB na região metropolitana de Salvador, sofrendo no campo educacional com baixos índices de escolarização populacional, com quadro significativos de analfabetismo e de evasão escolar, associado a reduções de investimentos na educação.

Situando o profissional do magistério nesse contexto, vemos que a Bahia tem se configurado com um dos estados que apresenta um dos percentuais mais significativos de funções docentes exercidas por professores não licenciados (MORORÓ, 2012). Segundo dados do Censo Escolar de 2007, o Estado apresentava um percentual de 66,7% de profissionais do magistério sem formação em nível superior.

Para solucionar a condição de ser um dos estados mais vulneráveis quanto a qualificação dos profissionais da educação e para se adequar às exigências legais, o governo da Bahia, nas últimas décadas, tem implantado, em parceria com a União e as universidades públicas, programas e cursos especiais de formação docente (MORORÓ, 2009; 2012).

Entretanto, como vimos no capítulo anterior, os avanços ainda são pequenos em relação às necessidades apresentadas pelos profissionais da educação brasileira e baiana. Os dados do Censo Escolar Nacional do ano 2012 mostram que, no Brasil, de 2.095.013 docentes que atuavam na educação básica, 458.808 ainda não tinham formação em nível superior. Uma das maiores demandas por formação docente no país se encontrava na Bahia. Do total de 157.267 professores em exercício, apenas 74.893 tinham o nível superior, correspondendo a 47,6%. Nessa perspectiva, 82.374, ou seja, 52,4% dos professores necessitavam de acesso à formação inicial.

No Relatório Final de Gestão 2009-2013, publicado pela CAPES, a Bahia ainda era um dos estados com a maior demanda de formação de professores do Brasil. O relatório apontava que, do total de 174.059 professores em exercício na Bahia, 74.760 não eram habilitados em nível superior. Pensando especificamente, nas ações implantadas a partir do Decreto nº 6.755/2009, o fato é que, do montante de professores sem formação em nível superior, apenas 11.554 profissionais foram matriculados na primeira licenciatura dos cursos oferecidos pelo PARFOR, nas instituições públicas estaduais. Esse número é irrisório diante da demanda de formação no estado (BRASIL, 2013).

Sobre estas constatações e considerando a política nacional de formação docente, questionamos como o Estado da Bahia, ao longo dos anos 2000 tem estruturado suas propostas de formação de professores, sobretudo após a instituição do PARFOR?

Para responder o questionamento, pretendemos discutir as principais ações do estado da Bahia, por meio da gestão pública, no processo de qualificação dos profissionais da educação, destacando a implantação do PARFOR e a formulação de legislação específica, para fomentar e subsidiar os projetos de formação de professores em exercício.

4.6.1 A Política de Formação de Professores no estado da Bahia: protelações de necessidades urgentes

Assim como os outros estados, embora tenha postergado, o governo da Bahia vem, nos últimos anos, implementando políticas públicas, com o objetivo de atender às exigências de qualificação do trabalho docente.

Sem se distanciar das influências dos organismos internacionais sobre as reformas educacionais do Brasil, o estado da Bahia vem traçando o mesmo percurso que o país atravessou nesses últimos anos. Como afirma Macedo (2006), todas essas políticas estão ajustadas às exigências de formação de um perfil de profissional necessário para atender ao modelo de reestruturação econômica e social do país. Para a autora, as ações do governo da Bahia "tem-se restringido à mera adaptação do sistema estadual às diretrizes estabelecidas pelo governo federal" (2008, p. 25).

Contudo, a Bahia não correspondeu, com o mesmo vigor, às políticas de formação de professores após as consideráveis mudanças que ocorreram, sobretudo com a implantação da LDBEN/96. Macedo (2008), já nos apontava a delicada situação em que se encontrava a formação de professores, visto o índice precário de qualificação dos profissionais da educação.

Em se tratando, especificamente, dos professores em exercício, Macedo (2008) reafirma a condição indesejável em que o estado da Bahia se encontra, por apresentar um elevado índice de profissionais sem qualificação mínima, para exercerem o magistério. Para a autora, "a LDB não tem-se constituído como instrumento suficiente para a promoção, pelo governo do estado, de programas oficiais de formação e de incentivo à continuidade dos estudos com a finalidade de proporcionar aos docente o alcance do grau de escolaridade mais elevado" (p. 125).

Almeida (2010), aponta evidências desse quadro ao constatar que, no período de 1996-2000, não foram identificadas ações de qualificação ou formação de profissionais do sistema estadual baiano de ensino. Segundo a autora, essa "situação demonstra ineficiência no atendimento da demanda apresentada no estado para a formação de professores, e ainda descaso com o trabalho do grupo ocupacional do magistério e com a melhoria do processo educacional" (p. 110).

Em 2001, assistimos a poucas ações do governo com o intuito de atender às necessidades que o estado apresentava de formação docente. De acordo com Almeida (2010), uma das principais medidas do governo foi a publicação de um edital para atender a uma demanda de formação de profissionais da rede que lecionavam disciplinas específicas, porém não eram licenciados.

Essas ações representavam um processo de retificação das práticas governamentais em promover, até então, concursos públicos que permitiam a inscrição e inserção de profissionais graduados, porém não licenciados, para o exercício do magistério no Estado da Bahia (ALMEIDA, 2010).

De acordo com Almeida (2010), o curso foi destinado para as áreas mais críticas em formação, como as exatas e ciências biológicas e possuía uma carga horária de setecentos e vinte horas. Neste, apenas os professores efetivos poderiam pleitear uma vaga. Mas, posteriormente, lançaram edital de retificação, permitindo a participação de docentes temporários, admitidos por seleção e contratados em Regime Especial de Direito Administrativo[23] (REDA).

Esse tipo de formação revela-se compensatória e regulatória. Por um lado, visa atender mais as áreas pedagógicas, provavelmente, por entender que a formação teórica e científica já fora vivenciada no curso de bacharelado. E, por outro lado, tem o propósito apenas de regularizar a permanência do profissional no exercício da docência, revelando, entre outras questões, um descompasso no processo de construção da identidade docente (ALMEIDA, 2010; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Seguindo as recomendações neoliberais, o governo implantou o Projeto de Educação da Bahia, resultado de um acordo político e financeiro com o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). Neste foram organizadas ações com o intuito de atingir os objetivos maiores: um deles era promover a melhoria da qualidade do ensino, através do apoio financeiro do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Além disso, objetivava municipalizar as escolas fundamentais estaduais e fortalecer a gestão educacional (LEITÃO, 2009).

Esse projeto foi estruturado por fases. Na primeira fase, implantaram o Programa Educar para Vencer[24] (PEV). Um programa bem complexo, pois era composto por seis subprojetos, considerados densos, com frentes diferenciadas de trabalho, demandando fases gradativas de execução e consolidação. Entre estes subprojetos, podemos destacar a proposta de certificação dos diretores escolares, o Plano de Desenvolvimento da Escola, o Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI) e, o projeto que promovia o desenvolvimento de professores, por meio do sistema de educação à distância (LEITÃO, 2009).

No que se refere a valorização do profissional da docência, as pesquisas de Almeida (2010) e Leitão (2009), evidenciam as modestas ações e, consequentemente, investimentos

[23] Segundo a Lei nº 6.677 de 26 de setembro de 1994, que dispõe sobre o Estatuto dos Servidores Públicos Civis do Estado da Bahia, das Autarquias e das Fundações Públicas Estaduais, foi criada para atender a necessidades temporárias de excepcional interesse público, permitindo haver contratação de pessoal, por tempo determinado e sob regime de direito administrativo.

[24] O Programa Educar para Vencer foi implantado sob responsabilidade do deputado Eraldo Tinoco, secretário da Educação no Governo César Borges, e vigorou entre os anos de 2000 a 2006.

em prol da formação docente. As propostas revelaram-se emergenciais, direcionadas para superar as lacunas mais urgentes. Entre estas ações, destacam-se o sistema de consórcio de universidades, com vista a promover a formação universitária em licenciatura plena e, a certificação ocupacional de profissionais de educação.

> A capacitação do corpo docente deu-se, inicialmente, com um processo de educação à distância, através de um consórcio de universidades e com tecnologia da Universidade Federal de Santa Catarina para garantir aos professores regentes de classe a escolaridade universitária de licenciatura plena, tanto na modalidade a distância quanto presencial. Outra ação implantada no item valorização do magistério é o Sistema de Certificação Ocupacional ou Profissional, desenvolvido em parceria com a Fundação Luís Eduardo Magalhães – FLEM, que certifica dirigentes escolares e professores alfabetizadores (LEITÃO, 2009, p. 95).

Sobre a certificação do profissional da educação, Schneider (2009), nos esclarece que, enquanto mais uma política recomendada pelo Banco Mundial (BM) ao governo brasileiro, era reconhecida como uma ferramenta na promoção do docente, fundamentada pelo ideal de competência. Ainda, segundo a pesquisadora, representantes da ANFOPE e da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação manifestam contrários a essa proposta, considerando-a desestimuladora e punitiva.

Superficialmente, essa política poderia ser interpretada como um importante instrumento para atestar a capacidade do profissional no domínio dos conhecimentos, habilidades, atitudes e competências. Contudo, a autora nos alerta a respeito das condições segregacionistas que são impostas ao profissional da docência, através dessa política.

> A política de certificação traz em seu bojo a inevitabilidade da classificação, da separação, da diferenciação, da seleção, da exclusão, da meritocracia entre os que se submetem a ela. São aspectos inerentes à sua lógica interna. Eles definem a sua razão de ser. Que sentido faria uma política de certificação que objetivasse certificar a todos, sem distinção? Ainda mais quando a essa certificação corresponderia um aumento salarial de 21%? (SCHNEIDER, 2009, p. 184).

Para a pesquisadora, a certificação atendeu a uma política inversa de valorização docente, ao afirmar que finalidade dessa ação era “dificultar o acesso dos professores a melhores salários e mudança de classe”, produzindo práticas segregacionistas e meritocráticas entre a categoria docente (p. 184).

A afirmação de Schneider (2009), fundamenta-se na análise que faz sobre o processo de implantação da certificação, visto que o primeiro exame só ocorre em 2004, após a publicação do Decreto n.º 8.451 (BAHIA, 2003), que regulamenta a promoção na carreira, via certificação para professores e coordenadores pedagógicos. Havia, portanto, uma

determinação legal que atrelava a promoção na carreira à certificação profissional, e o próprio governo protelava esse processo ao não oportunizar o exame de certificação para esses profissionais.

Além disso, a política de certificação sustentou, a partir do insignificante percentual de aprovados, a tendência em se manter a culpabilidade do docente, quanto aos baixos índices de desempenho dos alunos. Como destacou Schneider (2009, p. 187), "os resultados alimentaram o discurso de que os indicadores educacionais da Bahia estavam ruins porque os professores não dominavam padrões de competências [...]".

Quanto à questão da formação superior para os professores do estado da Bahia, vemos que a iniciativa em promover a formação para professores em exercício, de forma mais ampla, teve início apenas no ano de 2003, embora estudos evidenciam a existência de um trabalho implantado pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB), com o Projeto Rede UNEB/2000, tendo início com sua primeira turma em 1999 (MACEDO, 2006; MORORÓ, 2012).

Essas ações constituíram as práticas mais consistentes para superar os índices precários que apresentava o estado em relação à qualificação dos docentes. Os dados indicavam que 68,6% dos professores do ensino fundamental tinham formação em magistério de nível médio e, somente, 15% com formação em licenciatura plena de nível superior, conforme previsto pela Lei 9.394/96 (BAHIA, 2001).

Paralelo a essas ações, o governo da Bahia, visando à qualificação dos profissionais que não tinham a formação mínima exigida por lei para exercer o magistério, aderiu a uma série de iniciativas implantadas pelo MEC, materializadas em formas de programas de formação de professores, tais como o Proformação, implantado no ano 2000; o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores e o Projeto Gestar, instituídos em 2002 (MACEDO, 2006; ALMEIDA, 2010).

Posterior a estas estratégias, o governo do estado da Bahia, pelo Decreto nº 8.523 de 14 de maio de 2003, instituiu o Programa de Formação para Professores, com o objetivo de aprimorar a formação profissional dos docentes da rede pública estadual, visando à melhoria do ensino nas escolas do estado. Este programa visava oferecer cursos de licenciatura plena na modalidade de ensino presencial nas diferentes áreas do ensino a professores em exercício na rede pública estadual (BAHIA, 2003; ALMEIDA, 2010).

A elaboração do programa, segundo o Decreto nº 8.523/2003, ficou a cargo do Instituto Anísio Teixeira (IAT), com o apoio da Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC), e sua operacionalização coube às instituições de ensino superior. Para tanto foram estabelecidas parcerias entre o estado da Bahia com as seguintes instituições: Universidade

Federal da Bahia (UFBA), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) (CHAPANI, 2008; ALMEIDA, 2010).

O programa destinava-se aos professores com formação em nível médio e também, àqueles com licenciatura curta. Esta proposta buscou atender aos cursos de licenciatura plena nas diversas áreas de conhecimento, com uma carga horária total de 2.800 horas. A perspectiva era atingir a 150 municípios, distribuídos em 30 polos formativos, cabendo a SEC acompanhar as ações dos programas, segundo cronograma estabelecido (BAHIA, 2003).

> O Programa de Formação para Professores, além de promover a qualificação dos professores em exercício, pretende, ainda, contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica em todo o Estado. A equipe planejadora do Programa compreende que desta forma será possível garantir a formação de professores capazes de interferir nas desigualdades sociais, e ao mesmo tempo, promover a melhoria do desempenho dos alunos da rede pública estadual de ensino (MACEDO, 2006, p. 9)

Uma característica predominante nesses tipos de programas é a perspectiva de explorar a concepção de competência. Associada à ideia de desenvolvimento das competências profissionais, encontramos a defesa de se proporcionar uma formação fundamentada no pressuposto da prática reflexiva, entendida como instrumento, no processo de construção da identidade e do conhecimento dos sujeitos (MACEDO, 2006). Chapani (2008), fazendo uma análise do Projeto do Programa de Formação (BAHIA, 2003) e do Projeto do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (UESB, 2003), também fez constatação semelhante ao identificar, nesses documentos, a base teórico-metodológica do pressuposto da formação prático-reflexiva.

Analisando um dos cursos[25] oferecidos pela UESB, instituição parceira do Programa de Formação para Professores, Macedo (2006) verificou alguns problemas apresentados pela proposta. O primeiro deles é que nem sempre o curso oferecido é aquele almejado pelos cursistas, já que muitos desejavam uma formação em outras áreas. Identificou, também, a dificuldade dos professores-cursistas de conciliar trabalho e estudo, embora o programa assegure uma jornada de estudo remunerada. Esses impasses levaram a autora a acreditar ser pouco provável que as estratégias apresentadas pelo programa ofereçam um curso de qualidade para os professores em exercício.

Esses estudos retratam que os avanços implantados pelo governo do Estado da Bahia, nos primeiros anos da década de 2000, não foram suficientes para promover mudanças mais

[25] Curso de Licenciatura Plena em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, oferecido pela UESB, campus de Vitória da Conquista.

contundentes em relação à formação dos profissionais do magistério em exercício, pois as ações revelavam-se pontuais, não atingiam um percentual significativo de professores que atuavam nas séries iniciais do ensino fundamental. O Quadro 3 ilustra essa afirmação.

Quadro 3 – Porcentagem de professores da educação básica por escolaridade do estado da Bahia

ANO	FUNDAMENTAL			ENSINO MÉDIO NORMAL/MAGISTÉRIO		ENSINO MÉDIO		ENSINO SUPERIOR	
	TOTAL	Número	%	Número	%	Número	%	Número	%
2007	145.084	2.587	1,8%	85.537	59%	8.589	5,9%	48.371	33,3%
2008	155.812	1.846	1,2%	91.244	58,6%	13.188	8,5%	49.524	31,8%
2009	152.648	1.444	0,9%	85.642	56,1%	14.031	9,2%	51.531	33,8%
2010	150.231	1.332	0,9%	71.019	47,3%	23.585	15,7%	54.295	36,1%
2011	152.316	1.211	0,8%	59.884	39,3%	27.761	18,2%	63.460	41,7%
2012	157.267	1.150	0,7%	50.881	32,4%	30.343	19,3%	74.893	47,6%
2013	155.463	845	0,5%	40.381	26,1%	30.073	19,3%	84.164	54,1%

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação.

Em 2007, considerando o quadro 3, verifica-se que o estado da Bahia contava com um percentual de 66,7% de professores da educação básica sem formação em nível superior, sendo que, desse índice, 7,7% não apresentavam a formação mínima necessária para o exercício do magistério. Nos anos posteriores, os índices de profissionais sem formação em nível superior continuaram acima dos 50%. Em 2009, ano em que se implanta o Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), ainda contamos com um índice de 66,2% de professores atuantes, sem formação superior.

Considerando, a formulação da legislação específica do estado da Bahia para subsidiar os projetos de formação de professores em exercício, vale retornarmos ao ano de 2006, em que foi implantado o Plano Estadual de Educação (PEE), Lei nº 10.330 de 2006. O processo de formulação desse Plano contou com um debate amplo dos diversos segmentos da sociedade baiana sob a coordenação da Secretaria da Educação do estado da Bahia, por meio de audiências públicas municipais.

Assim como o Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 10.172/01, o Plano Estadual de Educação estabelece, pelos próximos dez anos, as diretrizes e metas para os níveis e modalidades de ensino; para a gestão e financiamento da educação e, para a formação e valorização do profissional do magistério e dos demais profissionais da educação (BAHIA, 2006).

Analisando a situação do ensino fundamental no estado, o PEE considera que o número de matrículas oferecidas pelo sistema público suficiente para atender a todas as demandas. Contudo, verifica a existência de crianças e jovens fora da escola, cuja causa,

segundo o documento, são as questões sociais, políticas e econômicas, que ocasionam a precariedade do ensino e a desvalorização do profissional de educação (BAHIA, 2006).

Diante do diagnóstico, o PEE reconhece que o processo de valorização do profissional da docência não se limita à promoção da formação e qualificação. Afirma a necessidade de criar outras políticas e, entre essas, destaca a melhoria das condições de trabalho, o salário e a carreira. Quanto ao déficit na formação do profissional de educação, estabeleceu como um dos objetivos e metas a implantação, no prazo de três anos, de cursos de graduação em pedagogia para os professores das séries iniciais, graduação para as áreas de atuação docente e pós-graduação, com a finalidade de promover a qualificação constante dos profissionais (BAHIA, 2006).

De acordo o PEE, caberia às instituições de ensino superior, públicas ou privadas, a responsabilidade pela formação inicial dos profissionais da educação básica, pois estas garantiriam uma qualidade na formação política e pedagógica do educador. Enquanto que a formação continuada, como uma estratégia para a melhoria da qualidade da educação, contribuiria para o aperfeiçoamento técnico e profissional dos professores em exercício.

Seguindo as orientações do Plano Nacional de Educação, o PEE traça os objetivos e metas que vão fortalecendo as práticas de formação de professores em exercício. Uma das primeiras estratégias do Plano Estadual era a realização do diagnóstico do quantitativo de professores em exercício que não possuíam, no mínimo, a habilitação em nível médio para o magistério, a fim de definir a demanda por habilitação, organizar todos os sistemas de ensino e elaborar os programas de formação de professores. E uma das formas para atender à demanda seria ampliar, mediante o regime de colaboração com a União e os municípios, os programas de formação em serviço (BAHIA, 2006).

Para isso, a meta era generalizar, nas instituições de ensino superior públicas, cursos regulares no turno noturno e cursos modulares de licenciatura plena que possibilitassem, aos docentes em exercício, a formação nesse nível de ensino. Assim, por meio de um programa colaborativo entre os entes federados, o Plano Estadual objetivava garantir que, no prazo de oito anos, 70% dos professores de educação infantil e de ensino fundamental (em todas as modalidades) obtivessem formação específica em nível superior, de licenciatura plena em instituições qualificadas (BAHIA, 2006).

Para atingir essas metas, o estado da Bahia aderiu ao Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), assinando o protocolo de intenções, comprometendo-se em minimizar o déficit em 37% de formação docente, até 2011. Neste processo, tinha como das principais ações oferecer licenciatura nas modalidades presencial e a distância, por meio de

parcerias com as instituições públicas de ensino superior e em consórcio com a UAB (TAFFAREL; RODRIGUES, 2010; MORORÓ, 2013).

Segundo Macedo (2008), as instituições estaduais de ensino superior, ao longo desses anos, assumiram um papel de destaque na trajetória da formação de professores no estado da Bahia. Neste processo, a autora destaca alguns desafios enfrentados pelas universidades estaduais baianas:

> Qualificar para atender as atuais exigências educacionais do mundo contemporâneo, fundado na informática e na microeletrônica, o quadro docente que atua na educação básica; formar docentes aptos a criar formas de ensino mais adequadas à realidade em que atuam; priorizar, em atendimento as exigências da Lei 9. 394/1996, a formação de professores em nível superior para atuar na educação básica (MACEDO, 2008, p. 138).

Assim, virtude da parceria estabelecida com o governo do Estado, a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, enquanto uma das instituições participantes da proposta nacional de formação de professores, assinou o Termo de Adesão ao Acordo de Cooperação Técnica (TACT), visando implantar cursos nas mais variadas áreas das licenciaturas, destinado para professores em exercício. De acordo com informações disponibilizadas no site da UESB, no segundo semestre de 2009, foram oferecidas 650 vagas (distribuídas nas áreas de ciências biológicas, filosofia, geografia, história, Letras vernáculas, matemática e sociologia) para os campi de Vitória da Conquista e Jequié, sendo ocupadas por 526 alunos.

Quanto ao curso de pedagogia, a efetivação das vagas ocorreu no primeiro semestre letivo de 2010, com oferta de mais 180 vagas, nos três campi (Vitória da Conquista, Jequié e Itapetinga), tendo sido 138 preenchidas. Para o campus de Itapetinga foram ofertadas 45 vagas, com 42 preenchimento. No primeiro semestre de 2011, foram ofertadas 510 vagas para os campi de Vitória da Conquista e Itapetinga, sendo destas, 483 preenchidas. Deste total, foram abertas 160 vagas para o campus de Itapetinga, com preenchimento superando o quadro de ofertas, num total de 194 vagas preenchidas.

4.6.2 O PARFOR na UESB: Projeto Institucional de Formação de Professores

A primeira experiência da UESB, na oferta de formação inicial para professores em exercício, ocorreu no ano de 2004, mediante parceria estabelecida com o estado da Bahia, através do “Programa de Formação para Professores”, instituído por meio do Decreto n° 8.523 de 14 de maio de 2003.

A Secretaria da Educação da Bahia, por meio do Instituto Anísio Teixeira (IAT), implantou na UESB, a primeira etapa do Programa de Formação para Professores da Rede Pública Estadual de Ensino, com os cursos de Letras e matemática (campus de Vitória da Conquista), e cursos de Letras, matemática e ciências biológicas (campus de Jequié). Como já mencionamos, essa formação visava atender aos professores das séries finais do ensino fundamental e os professores do ensino médio da rede estadual de ensino. Sendo assim, contávamos com um contingente bastante expressivo de professores da rede municipal de ensino, sem a formação determinada por lei (UESB, 2008a).

Quadro 4 – Oferta de vagas no Programa de Formação de Professores em Licenciaturas, na modalidade presencial, na UESB.

CURSOS	QUANTIDADE DE VAGAS		TOTAL DE VAGAS OFERTADAS	CONCLUINTES
	1ª ETAPA	2ª ETAPA		
	2003-2005	2004-2007		
Ciências Biológicas	28	46	74	66
Letras	100	---	100	94
Matemática	62	---	62	49
Letras com Inglês	---	57	57	51
Subtotal	190	103	293	260

Fonte: UESB (2008a).

Percebemos, no Quadro 4, que o quantitativo de vagas oferecidas ainda era tímido, mas é preciso levar em consideração as condições infraestruturais da instituição de ensino e as reais condições de participação dos profissionais nos cursos (MORORÓ; COUTO, 2015).

No ano de 2005, a Pró-Reitoria de Graduação da UESB implantou um setor para responder pelo planejamento e condução de programas e projetos de caráter especial temporário – a Coordenadoria de Projetos Especiais (CPE). Ainda, neste ano, a instituição operacionalizou a segunda etapa do programa, com a abertura de novos cursos. Posteriormente, o Programa alcançou um contingente maior de professores ao firmar convênios com as prefeituras municipais de Vitória da Conquista e Jequié. E, em especial, quando passou a ofertar vagas para o curso de licenciatura plena em pedagogia com habilitação em educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, na modalidade presencial fora de sede[26], em convênio com os municípios de Poções e Itapetinga (UESB, 2008a).

[26] São cursos para os quais a universidade solicita credenciamento para que sejam oferecidos em municípios diversos daquela abrangência geográfica, contudo no mesmo Estado. Esses cursos fora de sede integram o conjunto da universidade, porém não gozam de prerrogativas de autonomia.

A UESB, também, registra a implantação de projetos institucionais especiais, como o de formação de professores e do núcleo de educação a distância, com o objetivo de consolidar a instituição como uma difusora de saber, na região. Entre os projetos administrados pela instituição, destacam-se o Projeto Institucional de Formação para Professores (das redes estaduais e municipais de ensino) e os Cursos de Educação a Distância (Convênio UESB/UFRPE – Licenciatura em Física; e UESB/UnB – Curso de Formação Continuada em Mídias na Educação) (UESB, 2008b).

No ano de 2007, os dados apresentados pela Coordenação de Projetos Especiais da UESB registraram 548 matrículas no Programa de Formação de Professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Desse total, o campus de Itapetinga contava com 82 professores-cursistas matriculados. No período entre 2004 e 2007, houve um aumento de 302 para 548 professores-cursistas no quantitativo dos matriculados, com destaque para o ano de 2006, com um total de 899 matrículas (UESB, 2008b).

Embora houvesse uma gradativa oferta de matrículas e convênios entre a UESB e os governos estaduais e municipais, o fato é que as ações e estratégias voltadas para a qualificação dos profissionais em exercício ainda estavam aquém das demandas formativas, não só na região Sudoeste do estado da Bahia, como em todo o país. O fato é que já estávamos em 2007, ano que finaliza a década da educação, e o município de Itapetinga, por exemplo, do total de 524 professores da educação básica, 294 (56,1%) não possuíam formação em nível superior.

Contudo, no ano de 2009, o Programa Especial de Formação de Professores passou por um processo de redefinição, ao implantar ações conjuntas com o Ministério da Educação, a Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC) e as Secretarias de Educação dos municípios da região Sudoeste da Bahia, integrando o PARFOR. Dessa forma, foi redefinida a modalidade presencial semestral, que passou para três anos e meio, absorvendo a carga horária dos professores da rede estadual e municipal, segundo a LDBEN/1996 e a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (UESB, 2010).

Assim, objetivando formar professores em exercício para a educação básica da rede pública no âmbito do PARFOR, foi firmado o Convênio nº 656842/2009 entre o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e o estado da Bahia, representado pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, através da CAPES (UESB, 2010).

Ainda, segundo o Relatório de Atividades (UESB, 2010), no segundo semestre letivo de 2009 foram oferecidas 650 vagas para os campi de Vitória da Conquista e Jequié, com ingresso de 526 docentes, para as diversas licenciaturas. E, no primeiro semestre letivo de

2010 foram ofertadas mais 180 vagas para os três campi, na área de pedagogia, da quais 138 foram preenchidas.

Quanto aos cursos vinculados ao projeto institucional de formação de professores, destacaremos o curso de licenciatura plena em pedagogia com ênfase em educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, ofertado pela UESB, no *campus* do município de Itapetinga-Ba.

A partir da ampliação da proposta original do Decreto nº 8.523/2003, a UESB estabeleceu convênio com a Prefeitura Municipal de Itapetinga, por meio da Resolução n° 18/2006, do CONSEPE, que aprovou o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental[27]. O curso, em caráter especial, foi oferecido no campus de Itapetinga, na modalidade presencial e em regime semestral, com uma carga horária de 2.865[28] horas, com duração de três anos, funcionando nos turnos matutino, vespertino e noturno (UESB, 2008b).

Como requisito, o candidato que se inscrevesse ao processo seletivo deveria pertencer ao quadro de docentes da rede de ensino do município de Itapetinga e estar atuando nas séries iniciais do ensino fundamental ou na educação infantil, com carga horária mínima de 20 horas semanais. Esse curso representou uma tentativa do poder público, juntamente com a instituição superior de ensino, de qualificar os docentes do município com a titulação exigida por lei.

O Projeto do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, em sua primeira versão, foi elaborado por uma comissão constituída por docentes da UESB. Contudo, em 2010, mediante a parceria estabelecida entre a UESB e a CAPES, através da assinatura do Termo de Adesão ao Acordo de Cooperação Técnica, o projeto original passou por algumas alterações, que vão desde a estrutura administrativa e pedagógica, passando por recursos financeiros, parcerias, até a reorganização curricular(UESB, 2008b).

Além da coordenação geral, o curso conta com mais dois profissionais da área de educação que exercem a função de coordenação administrativa e pedagógica do curso. Cabe a esses profissionais promover o constante diálogo com as respectivas secretarias municipais, acompanhar o planejamento pedagógico das disciplinas, as atividades didáticas desenvolvidas à luz do currículo do curso, e a rotina universitária pertinente à vida acadêmica de cada

---

[27] O Conselho superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), através da Resolução nº 07/2010, aprovou a mudança de nomenclatura desse curso para Licenciatura Plena em Pedagogia com ênfase em Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental (UESB, 2010).

[28] Alterada para 3.225/h pela Resolução CONSEPE nº 64/2010.

estudante, registros de aulas e avaliações de rendimento acadêmico (UESB, 2010). Assumem, também, a função de supervisão, junto aos professores das disciplinas no que tange ao cumprimento da carga horária, ementário e planejamento didático.

Assim como na maioria dos cursos direcionados para docentes em exercício, a ideia do professor reflexivo configurou-se com elo central na proposta curricular. A constituição de uma formação prático-reflexiva elege como princípio metodológico a problematização da prática. Neste, evidencia a reflexão sobre a ação, em que o professor constrói um saber profissional, necessário para atuação no cotidiano escolar. Desse modo, o projeto adota as contribuições teóricas desenvolvidas por Schön, destacando as experiências e os saberes provenientes das práticas dos professores (UESB, 2008b).

Quanto à viabilidade de manutenção do curso, foi estabelecido um convênio entre a UESB e a Secretaria de Educação do Município de Itapetinga, em que caberia à universidade disponibilizar a estrutura física, durante os três anos de duração do curso, e a participação dos professores da instituição; à Prefeitura, através da Secretaria de Educação, o compromisso com a manutenção do curso, destinando, para a execução do projeto, recursos no valor de R$ 557.482.80 (quinhentos e cinquenta e sete mil, quatrocentos e oitenta e dois reais e oitenta centavos).

O curso funcionou no anexo administrativo da UESB, onde eram desenvolvidos alguns projetos e estavam localizadas algumas salas de aula, laboratórios e a prefeitura de campus. Uma das salas de aula foi disponibilizada para o curso. Em 2010, as aulas passaram a ser dadas em dois espaços. Para as turmas regulares, foi cedida, pela prefeitura, a Escola Municipal Nair D'Esquivel Jandiroba, localizada ao lado do anexo administrativo da UESB, e, para as turmas modulares, com encontros nos finais de semana, na sexta-feira as aulas eram ministradas no campus da UESB e, no sábado, os professores-cursistas retornavam para a Escola Nair D'Esquivel Jandiroba.

4.7 POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO DOCENTE: ALGUMAS SINALIZAÇÕES

Observamos, na construção deste capítulo, que as principais ações implantadas no campo das políticas educacionais, pelos diferentes governos, objetivavam reestruturar o modelo educacional do país segundo o ideário neoliberal. Como afirma Macedo (2008, p. 38), "no que diz respeito à educação, não havia por parte de governo brasileiro uma preocupação clara que buscasse a sua melhoria, muito menos o entendimento de que ela devesse ser garantida a todos [...]".

Essa década configurou-se, acima de tudo, pelo descompromisso do Estado para com o financiamento da educação, em todos os níveis, posicionando o país na condição de refém das determinações do Banco Mundial e da lógica do mercado. “A partir desse momento, estava consubstanciado a intervenção direta desses organismos na educação, que precisaria se adequar, ou “obedecer”, aos ditames dados (MACEDO, 2008, p. 39).

No âmbito das políticas de formação de professores foram implementadas mudanças em forma de leis, diretrizes, programas de financiamento, objetivando a formação de uma docência diferenciada, que demonstrasse competências no cotidiano de seu trabalho, com práticas de ensino que contribuíssem para educação de um perfil de cidadão, de trabalhado que correspondesse às demandas impostas pela nova lógica do mercado, das reformas produtivistas.

Contudo, cabe lembrar posicionamentos resistentes e contrários a essa política, como destacamos as colocações da ANFOPE e ANPEd, por exemplo, assumindo a defesa de uma proposta de formação docente que venha atender, sobretudo, as reais demandas da sociedade, garantindo uma educação de qualidade, pública e que atenda a todos os brasileiros.

Entretanto, mesmo havendo, por parte dessas instituições e de outros setores sociais, a defesa da valorização da educação que garanta a justiça social, o fato é que as últimas e as principais políticas educacionais e, em particular, de formação docente, serviram mais para atender aos interesses dos segmentos sociais hegemônicos, do que promover o desenvolvimento da cidadania nacional.

Vimos que as reformas, no campo de formação de professores, encontraram na LDBEN nº 9.394/1996, pressupostos legais para se consolidar um novo perfil de profissional, em que demonstrava, por um lado, a necessidade de termos um quadro significativo de profissionais com formação em nível superior, mas, por outro lado, manteve-se a formação mínima necessária para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental.

Esses pressupostos, são considerados por Malanchen e Vieira (2006, p. 3), como um “engodo de democratização e do aumento de escolarização, mascarando dois fenômenos que vêm ocorrendo nos países periféricos: o aligeiramento da formação inicial e o processo de certificação em larga escala”.

Assim, foi possível estabelecer, a partir da Lei de Diretrizes e Bases, novas políticas de formação de professores. Isso pode ser bem exemplificado quando observamos que, na tentativa de alcançar as diretrizes foram implantados, ao longo dos anos, principalmente depois da formulação do Plano de Desenvolvimento da Educação, diferentes projetos,

programas e planos, que pudessem atender as necessidades de formação dos profissionais da educação.

Segundo Brzezinski (2014), no que tange o desenvolvimento das políticas de formação de profissionais da educação, o governo preferiu implantar práticas emergenciais, através de planos e programas dispersos. Como exemplo, a autora cita o PARFOR, identificando-o como uma prática de política pontual e desarticulada implantada pelo MEC. Afirma, ainda, que, no âmbito dessas políticas, o governo tem ignorado a importância de haver um controle social sobre essas propostas, o que implica no mau uso dos recursos públicos. Para a autora, o país necessita, urgentemente, ter uma política global de formação e valorização do profissional da docência, algo que promova a articulação entre a "qualidade social dos processos formativos e as condições dignas de trabalho, carreira e planos de cargos e salários com base no piso salarial nacional" (BRZEZINSKI, 2014 p.1243).

Essas políticas trazem implicações ao trabalho que as instituições públicas de ensino superior vêm exercendo. Segundo Gatti (2012), essas instituições acabam assumindo um papel compensatório no país, pois asseguram oportunidades de formação docente em nível superior nas regiões economicamente menos dinâmicas, como é o caso da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Esta instituição, nas últimas décadas, implantou projetos de formação inicial e continuada de professores, com o objetivo de atender aos acordos estabelecidos com os entes federados, em regime de colaboração.

No entanto, vimos que a UESB, assim como as demais instituições superiores de ensino do Estado da Bahia, enfrentam grandes desafios para contribuir com um percentual significativo de profissionais qualificados (MACEDO, 2008).

Pudemos perceber, nas leituras especializadas na temática, nos documentos e diretrizes oficiais, assim como em parte dos instrumentos normativos do campo da formação de professores em exercício, que várias são as contradições das políticas implantadas. Prevalece, nesses documentos, orientações para se imprimir diversificadas propostas formativas, dependendo dos seus fins e dos pressupostos teórico-metodológico que as orientam (MACEDO, 2006; 2008; MORORÓ, 2009, 2012;2013; GATTI, 2012). Assim, consideramos prudente, no estudo dessas propostas, observar o sentido que está sendo atribuído à educação, à formação e à prática pedagógica.

5 ESTRUTURAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

Na construção deste capítulo tivemos o objetivo de traçar o itinerário metodológico pelo qual optamos para a estruturação do trabalho científico. Nele, justificamos a escolha teórico-metodológica de desenvolver uma pesquisa fundamentada na abordagem qualitativa, que demonstrou ser a mais adequada para um estudo de caso, dadas as características do objeto de estudo e as peculiaridades e complexidades do campo de investigação, e descrevemos os caminhos empíricos, evidenciando os sujeitos e o campo de pesquisa, como, também, os procedimentos para coleta e tratamento dos dados.

5.1 A ABORDAGEM QUALITATIVA NA COMPREENSÃO DA PRÁTICA DOCENTE QUE EMERGE DAS AÇÕES DOS FORMADORES DE PROFESSORES

No percurso que traçamos como profissionais da educação, deparamo-nos com variadas situações que provocam esperanças, emoções, descrenças e que nos impulsionam a procurar novos horizontes, novos desafios. Assim, concordamos com Fernandes (2012, p. 86) ao afirmar que a "tarefa de optar por um caminho" no trabalho de pesquisa acadêmica não consiste em um fácil movimento de desprender-se dos contornos tão familiares às práticas e concepções, sobretudo pela complexidade "da realidade em que estamos imersos e pela diversidade de trilhas que podemos escolher, de acordo com o objeto da investigação".

Neste sentido, como afirma Teixeira (2011, p. 81), a problematização como um "recorte da realidade, por meio da qual delimitamos o objeto de estudo", configura-se como uma síntese dos percursos traçados pelo pesquisador. Um deles refere-se às construções históricas, às experiências que nos mobilizam, tanto na vida pessoal, quanto na profissional, encarregando-se da tarefa de aguçar o nosso olhar para determinado objeto de pesquisa – "Por essa razão, geralmente estudamos o que está em nossa história, nos desafios de nossa vida cotidiana ou de nosso estar no mundo, problemas e fatos nos quais estamos existencialmente implicados". Assim, na nossa investigação, na condição de educadores-pesquisadores, fomos convidados a nos aproximar um pouco mais da realidade educacional pelo viés das práticas docentes que emergem das ações dos formadores de professores em exercício.

Para aqueles que planejam aventurar-se nesta área, será preciso considerar que a educação, como fenômeno sócio-histórico, apresenta especificidades que a diferenciam. Neste sentido, segundo Souza (2009), precisamos ficar atentos aos desafios, quando intencionamos tomar como objeto de pesquisa a prática pedagógica na

sua totalidade ou uma das suas dimensões, o que demandaria pesquisar práticas inter-relacionadas no trabalho de construção de conhecimentos, permeadas pela afetividade, no interior de um contexto institucional.

Foi neste sentido que posicionamos a nossa escolha. Se compreendermos que a prática pedagógica é constituída por várias dimensões (docente, discente, gestora, epistemológica), poderíamos, então, direcionar a investigação para qualquer uma dessas práticas. No entanto, na nossa concepção, a dimensão que mais representaria a prática pedagógica na formação de professores em exercício seria a prática docente, ou seja, as intervenções pedagógicas promovidas pelos formadores de professores e materializadas nos elementos estruturantes dessas ações, tais como o planejamento de ensino, as relações estabelecidas com os demais sujeitos e a avaliação adotada.

Afirmamos isso não por concebê-la como a mais importante, mas por perceber que, a cada novo programa formativo destinado à docência, o formador de professor é provocado, em razão das exigências que lhe são impostas, a redimensionar a prática docente, vivenciando processos de integração e de continuidade, mas, também, de ressignificações e de transformações do trabalho pedagógico.

Cabe esclarecer que não foi a prática docente desenvolvida pelos formadores em si que determinou nossa opção metodológica, mas as especificações que foram atribuídas às ações desses professores. Na investigação deste objeto, algumas discussões orientaram nossa escolha: a primeira refere-se aos estudos sobre as mudanças no campo econômico da sociedade contemporânea, impulsionados pelo processo de globalização, trazendo repercussões para a escola e, consequentemente, para o professor, impondo-lhes requalificação das práticas; a segunda diz respeito aos desdobramentos dessas mudanças, marcados por um conjunto de reformas educacionais, que percebem na formação de professores uma estratégia para superar os problemas instalados no contexto da educação (GATTI, 2010; MAUES, 2003; SANTOS, 2010). Assim, foram disseminadas propostas e modalidades formativas não mais respaldadas no paradigma positivista, mas fundamentadas em perspectivas teóricas que compreendem o ensino como uma atividade complexa, de resultados imprevisíveis. Instaura-se, portanto, a defesa da epistemologia da prática como um paradigma que conduzirá os cursos de formação de professores pelo princípio da reflexão sobre a prática (PIMENTA, 2008).

Essas mudanças atingiram, diretamente, a vida desses profissionais, que se viram, diante das novas e ou reformuladas legislações, pressionados a investir nas propostas de formação em exercício. Assim, com a implantação do PARFOR, os docentes que iniciaram as

participações nessa modalidade formativa vivenciaram um desdobramento das jornadas de trabalho, pois a formação ocorria concomitante ao exercício da docência (MORORÓ, 2012).

As instituições superiores de ensino, assim como as organizações que deveriam ser parceiras (secretarias municipais e estaduais de educação), também sofreram os impactos dessas transformações. Pois para aderirem ao programa, essas instituições passavam por adaptações que exigiam investimentos para corresponder as mais diversas demandas.

Assim, com a configuração desse quadro político e social, a pesquisa que desenvolvemos teve como foco as questões relacionadas à prática docente que emerge das ações dos formadores de professores, no contexto da formação em exercício. A nossa preocupação versou sobre as práticas desenvolvidas pelos formadores de professores, buscando compreender como esses profissionais, mediante as relações estabelecidas com os demais sujeitos do processo formativo, promovem práticas docentes que expressam uma formação reflexiva.

Para atender aos objetivos da investigação e, considerando as peculiaridades do objeto de estudo, decidimos por desenvolver uma pesquisa com ênfase na abordagem de natureza qualitativa, com a realização de um estudo de caso. Compreendemos que investigar esse objeto requer entender que a prática dos formadores de professores, considerada como ação social, se constitui como uma dimensão mais restrita de uma realidade mais ampla, ou seja, estamos tratando de uma particularidade da prática pedagógica. Contudo, ao analisar essa dimensão, percebendo suas intencionalidades, precisamos compreendê-la no interior das relações instauradas com as demais dimensões (discente, gestora, epistemológica) da prática pedagógica (SOUZA, 2009).

Neste sentido, consideramos que as características de uma pesquisa qualitativa são as mais viáveis para darmos os contornos metodológicos requeridos no processo de aproximação e compreensão do objeto de pesquisa. Uma das primeiras características é que o ambiente natural configura-se como fonte direta de dados. Para isso é necessário estabelecer uma compreensão dessa realidade por meio do contato direto com o contexto da pesquisa e com os sujeitos participantes, descartando práticas investigativas em ambientes que se possa manipular as fontes (LUDKE; ANDRÉ,1986; BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Essa característica nos coloca na condição de instrumento principal na coleta e análise dos dados, o que implica uma posição bem diferenciada em relação aos outros instrumentos, já que temos a oportunidade de responder, ativamente, às circunstâncias investigativas em que estamos envolvidos, modificando as técnicas de coleta de dados e, principalmente, tendo, caso necessário, condições de reorientar as questões da pesquisa (ANDRÉ, 2012).

Como o foco do nosso estudo recai sobre as práticas dos formadores e, quando falamos de prática, estamos falando de intervenções sobre determinada realidade, dentro de um contexto especifico, faz-se necessário manter contato estreito e direto com o ambiente onde os fenômenos ocorrem naturalmente, sem manipulação de ordem intencional do pesquisador (LUDKE; ANDRÉ,1986; ANDRÉ, 2012).

Esse contato, também, proporciona ao pesquisador compreender que o contexto, inevitavelmente, influencia o comportamento dos sujeitos. E, dessa forma, “as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo. Da mesma maneira as pessoas, os gestos, as palavras estudadas devem ser sempre referenciadas ao contexto onde aparecem” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12).

A segunda característica própria da pesquisa qualitativa é a predominância da descrição dos dados coletados. Esse aspecto demanda uma precisão do pesquisador, visto a necessidade de uma descrição mais rica das situações, das pessoas, pois aquilo que, porventura, não apresentar nenhum significado no momento em foram coletados, poderá ser essencial para esclarecer o problema (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

> A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

Segundo esta característica, é comum nos relatos dos pesquisadores a presença de citações, buscando descrever e sustentar as situações observadas. Os dados englobam as transcrições de entrevistas, notas de campo, documentos, fotografias. Assim, o pesquisador tentar realizar as análises, considerando a riqueza que os dados podem oferecer, respeitando a forma com que foram registrados (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Como realizamos entrevistas e observações, registrando os dados em notas de campo e gravação de voz, utilizamos os registros dos diálogos realizados entre formadores e professores-cursistas e as falas dos formadores, professores-cursistas e coordenadores para fundamentar as análises.

É também característico da pesquisa qualitativa o investigador ter maior preocupação com o processo, com o que está ocorrendo, do que com o produto final. O interesse em estudar um determinado problema é verificar e analisar como ele se manifesta nas atividades, nas interações cotidianas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Portanto, no caso da nossa pesquisa, a preocupação maior versava sobre a compreensão de como os formadores de professores

promovem práticas docentes que expressam uma formação reflexiva, no interior das interações sociais, constituídas de significados. Nesse processo diário de observação das interações, das entrevistas realizadas, das conversas informais que foram ocorrendo, é que tivemos a oportunidade de nos aproximarmos da forma como as ações dos formadores manifestavam intervenções com características pertinentes ao pressuposto da prática reflexiva.

E, como última característica, temos o significado como um elemento essencial na abordagem qualitativa. Neste processo, busca valorizar a perspectiva dos colaboradores da investigação, compreendendo como esses sujeitos "encaram as questões que estão sendo focalizadas" (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12). Neste sentido, cabe a apropriação de uso de alguns instrumentos de investigação para viabilizar a condução desse trabalho, tais como observação e, principalmente, entrevistas.

Para a nossa pesquisa foi importante compreender o significado que os participantes apresentavam sobre certas categorias que estávamos investigando, tais como entender a concepção a respeito de formação em exercício, de prática reflexiva, por meio da observação e do uso da entrevista, para temos maior clareza das ações e intervenções práticas desenvolvidas por esses profissionais.

Com essa compreensão, acreditamos que, esta abordagem possibilita avançarmos em nossas reflexões, sem nos prendermos em análises superficiais e imediatistas sobre o objeto de pesquisa. Além disso, a abordagem qualitativa permite, a medida que nos aproximamos do objeto, delinear o formato do método investigativo.

Assim, para nossa investigação, como já comentamos, o nosso objeto de estudo, os objetivos que foram elaborados e a característica que o campo investigativo apresentava nos encaminharam para desenvolver um estudo de caso.

5.2 O ESTUDO DE CASO COMO MÉTODO INVESTIGATIVO

Existe uma grande valorização do método do estudo de caso para o desenvolvimento de pesquisas na área da educação, principalmente quando investigam as particularidades e a complexidade de determinado fenômeno educacional (PIMENTEL, 2004). Segundo Yin (2002, p. 21), o estudo de caso "contribui de forma inigualável para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos". Permitindo, segundo ele, uma investigação em que se mantém preservado as características dos acontecimentos dessa realidade investigada.

O estudo de caso toma como referência as características e estratégias de abordagem qualitativa (MINAYO, 2008). Por se tratar de trabalho de campo, fazer uso do estudo de caso possibilita estabelecer contato com as pessoas e com as suas realidades. Assim, envolver-se no contexto de formação de professores traz ao pesquisador uma oportunidade ímpar, onde não cabem produções lineares nem imutáveis. Por isso, o estudo de caso enfatiza o que está ocorrendo, e não o produto final. Portanto, no caso dessa investigação, propusemo-nos a analisar as práticas docentes, onde as interações ocorridas na formação em exercício constituem complexos diálogos entre os sujeitos deste processo, repletos de sentidos e conflitos, inseridos no contexto social das práticas pedagógicas.

O estudo de caso para Yin (2002), proporciona uma observação direta em contextos naturais, distanciando-se de uma pesquisa que se baseia em informações derivadas. Para ele, existem algumas situações para se estabelecer o estudo de caso como estratégia de pesquisa: um dos critérios refere-se ao tipo de questionamento a ser feito. O autor elenca dois tipos: as perguntas de ordem explicativa (como ou por que aconteceu?). “Definir as questões da pesquisa é provavelmente o passo mais importante a ser considerado em um estudo de pesquisa” (p. 26).

Na investigação que realizamos, o questionamento caracterizava-se por um caráter mais explicativo, já que tínhamos o interesse de saber – em um contexto formativo em que se propunha a promover formação em nível superior para professores em exercício, fundamentada na abordagem teórico-metodológica da prática reflexiva – como os formadores de professores promoviam práticas docentes que poderiam se aproximar de uma formação reflexiva?

Um segundo critério estaria na necessidade de compreender a particularidade e complexidade de uma situação singular. Assim ele nos afirma que “a clara necessidade pelos estudos de caso surge do desejo de se compreender fenômenos sociais complexos” (YIN, 2002, p. 20). Isso significa que é preciso considerar os nexos estabelecidos em torno desse fenômeno e que, por vezes, não se revelam tão claros.

Por isso, o interesse em analisar como os formadores de professores em exercício, mediante as relações estabelecidas com os demais sujeitos do processo formativo, promovem práticas docentes que expressam uma reflexividade, levou-nos a optar por um estudo de caso.

A predileção pelo estudo de caso encontra justificativa nos elementos que configuram o objeto de estudo e nas particularidades do campo de investigação. Portanto, não escolhemos aleatoriamente um objeto a ser investigado, não nos interessava uma prática docente desenvolvida por formadores de qualquer contexto formativo; no presente estudo, o foco era

pesquisar as práticas dos formadores de professores desenvolvidas num contexto de formação com características peculiares. Ou seja, um curso que objetiva promover a formação inicial superior para professores que atuam no ensino fundamental.

Consideramos como singularidade o fato de os formadores desenvolverem ações pedagógicas para profissionais com experiência na profissão. Portanto não eram alunos iniciantes, mas profissionais que carregam uma bagagem de conhecimento sobre o ensino, a aprendizagem, a organização de um sistema escolar. Como segunda particularidade, constatamos que esse tipo de intervenção tem sido respaldado por uma base epistemológica que reconhece o professor da educação básica como um profissional reflexivo. E, portanto, o saber prático passa a ser valorizado como o saber capaz de fornecer ao profissional da docência a capacidade para solucionar os problemas do cotidiano escolar.

Porém essas singularidades não ficaram resumidas ao objeto de estudo, elas se estenderam ao campo de estudo, mas só foram evidenciadas após as primeiras aproximações com as turmas do curso de formação. Na primeira fase da investigação, definimos, juntamente com a coordenação pedagógica, as possíveis turmas em que poderíamos realizar as observações. Como sugestão, a coordenadora pedagógica indicou a turma de Itapetinga e a turma de Potiraguá. Até aquele momento, a definição das turmas não seguia um critério predefinido.

Os primeiros contatos com as turmas foram mais exploratórios, configurando-se como um momento para conhecer os participantes e estabelecer os procedimentos e instrumentos de coleta de dados. Esses momentos nos revelaram que, embora se tratasse de um curso destinado à formação de professores, as turmas e os cursistas poderiam apresentar características muito diferenciadas. Entre elas podemos citar o perfil do alunado e a estrutura organizacional da turma, características que nos fizeram definir a unidade de análise para realizar a investigação.

Quanto à estrutura organizacional, a turma de Potiraguá se mostrou inviável para a investigação, pois se tratava de uma turma modular, com apenas dois dias para os encontros presenciais (todas as sextas-feiras e sábados). Como residiam fora da sede, esses professores-cursistas dependiam do transporte municipal para conduzi-los para a cidade de Itapetinga. Mas, nem sempre o veículo estava disponível, ou por problema mecânico, ou porque era encaminhado para realizar outra atividade. Assim, era comum esses alunos se ausentarem.

Além disso, pelo fato de ser modular, os formadores procuravam condensar os assuntos para explorá-los, no dia da aula, pois, no encontro seguinte, deveriam avançar nos conteúdos e nas atividades planejadas. Realidade comum a maioria das turmas modulares.

Então, notamos que a turma de Itapetinga era uma exceção, pois, até então, era a única turma regular do curso de formação de professores no campus de Itapetinga[29]. Essa característica nos permitia o acompanhamento das ações e do trabalho desenvolvido pelos formadores de professores com uma regularidade mais significativa. Além disso, essa turma apresentava um perfil mais diferenciado de alunado. No primeiro momento, acreditávamos que a turma era constituída, quase na sua totalidade, por professores, mas, na verdade, era composta, em mais de 50%, por auxiliares de classe. A presença desses profissionais ampliava e enriquecia as discussões na sala de aula.

Uma característica essencial no estudo de caso é interpretar o fenômeno pesquisado no contexto, isso significa afirmar que só é possível realizar uma interpretação mais completa do objeto se for considerado o contexto no qual esse objeto se insere. O contexto ajuda na configuração de alguns contornos sobre o objeto, e estar atento a isto é primordial para aquele que deseja realizar um estudo de caso (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

No estudo de caso, uma das estratégias muito utilizada pelo investigador é fazer uso de triangulação, ou seja, tomar por base "várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triangulo, e, com outro resultado" (YIN, 2005, p.33). O que seria a afirmação apresentada pelo autor, tomando como referência o nosso objeto de estudo? Se buscamos identificar e analisar, nas práticas docentes promovidas pelos formadores, situações de ensino que se aproximam de uma formação reflexiva, é possível encontrar, por exemplo, em um momento de planejamento as premissas do pressuposto da prática reflexiva muito presente, contudo pode ser que, no desenvolvimento desse planejamento, na interação estabelecida com os professores-cursistas, no contexto da aula, essas premissas não estejam tão evidentes. Algumas circunstâncias podem desencadear outras ações que não correspondam àquilo que esse formador tenha, em um primeiro momento, planejado. No caso da nossa pesquisa, cruzamos os dados provenientes das observações como os dados das análises dos documentos e das entrevistas, para fortalecer a nossa compreensão do fenômeno.

5.3 TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DOS DADOS

A definição dos instrumentos de trabalho de campo vincula-se, diretamente, ao nosso objeto de estudo, pois como afirma Zago (2011), os instrumentos escolhidos, nesse processo, assumem significado a partir do problema investigado. Também foi necessário considerar,

[29] Existiam outras turmas regulares, que funcionavam fora da sede. Duas estavam localizadas no município de Macarani e outras duas, no município de Itororó.

nessa triagem, os contornos dados pelos sujeitos colaboradores e o pelo contexto de realização da pesquisa. Além disso, para essa escolha técnica, foi importante nos apropriarmos dos fundamentos e das características de uma pesquisa que tem com método o estudo de caso.

Uma investigação, tendo por objeto a prática docente desenvolvida pelos formadores de professores, no contexto da formação em exercício, reclama por procedimentos que possibilitem a aproximação do pesquisador com as dimensões da prática pedagógica para aprofundar nas relações estabelecidas entre os sujeitos, que por sua vez são marcadas por contradições, intencionalidades e expectativas. Portanto, é um estudo que focaliza a dimensão da prática docente, analisada, sobretudo, através da relação que se estabelece com as demais práticas, mediada pela construção do conhecimento.

Com relação às técnicas[30] utilizadas na pesquisa, optamos pelo uso da análise documental, da observação e da entrevista. González Rey (2002, p. 81), ao analisar o papel dos instrumentos, afirma que "o instrumento é uma ferramenta interativa, não uma via objetiva geradora de resultados capazes de refletir diretamente a natureza do estudado independentemente do pesquisador [...]". Portanto, é importante para uma pesquisa a combinação de alguns instrumentos no processo de construção dos dados, que representam "um *continuum* dentro da pesquisa, durante a qual se relaciona uns com os outros" (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 84).

5.3.1 Análise documental

Na abordagem qualitativa, a análise documental traça a compreensão da realidade social no estudo de documentos diversos. A opção por essa técnica foi orientada pelo problema investigativo para que, com os outros instrumentos e fundamentados no referencial teórico, pudéssemos compreender as categorias de análise.

A análise documental traz na estabilidade e na riqueza de informações uma das suas vantagens. Além disso, configura-se como uma "fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador" (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Dialogar com os dados extraídos da análise documental significa entender o contexto no qual esses documentos foram idealizados e implantados e permite trazer esses dados para

[30] Consoante Severino (2007, p. 124), as técnicas de pesquisa "são os procedimentos operacionais que servem de mediação prática para a realização das pesquisas. Como tais, podem ser utilizadas em pesquisas conduzidas mediante diferentes metodologias e fundadas em diferentes epistemologias".

um determinado contexto, fornecendo informações sobre esse mesmo contexto (idem, 1986). Assim, mesmo não sendo representativo do que está acontecendo naquele momento, ao transitar no espaço-tempo, esses dados documentais podem dialogar com o objeto estudado, dando significativas contribuições para a análise de determinadas situações.

A análise documental foi realizada nas fontes documentais de ordem oficial e naqueles referentes ao curso de formação superior de professores em exercício. Entre os documentos nacionais, selecionamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996); o Decreto nº 6.755 (BRASIL, 2009a), que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da CAPES, no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências; a Portaria Normativa n° 9 (BRASIL, 2009b), que institui o PARFOR no âmbito do Ministério da Educação. Além disso, analisamos os documentos de caráter mais técnico, tais como o Projeto do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia com ênfase na Educação Infantil e Séries iniciais do Ensino Fundamental e o ementário dos planos de curso das disciplinas observadas.

A intenção de analisar esses documentos projetivos foi de compreender a concepção que eles trazem sobre a formação superior de professores em exercício e sobre a formação profissional na perspectiva do profissional reflexivo; procuramos identificar os princípios e as finalidades que contemplam a perspectiva de reflexão sobre os conhecimentos práticos dos professores-cursistas.

À medida que o problema da pesquisa ganhava contornos mais definidos, iniciávamos a leitura do Projeto do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia com Ênfase na Educação Infantil e Séries iniciais do Ensino Fundamental, para encontrarmos, nesse documento, detalhado em princípios, objetivos, metodologias, ementários, entre outros, a organização de uma proposta fundada na perspectiva de formação reflexiva, pois o conhecimento que tínhamos sobre esses projetos estava fundamentado nas constatações apresentadas por pesquisadores da temática (NÓVOA, 1995; SCHÖN, 1995; ALARCÃO, 2011). Para analisar esse documento, seguimos algumas orientações, estabelecendo um roteiro para análise do Projeto Pedagógico (Anexo E). Esse roteiro foi elaborado segundo os objetivos da pesquisa.

E, por este caminho, era presumível que o projeto elaborado para atender à formação superior de professores em exercício estivesse configurado segundo concepções teóricas que compreendem o professor como um profissional reflexivo, em contraposição aos posicionamentos de uma formação técnica.

Como afirmam Lüdke e André (1986), a definição dos documentos não ocorre de forma aleatória. Existem propósitos, elementos que guiam a seleção desse material. Assim, o primeiro contato com o projeto do curso nos levou a estabelecer diálogos com outras fontes, tais como os documentos que fundamentaram a proposta, os de abrangência nacional e os que foram sendo constituídos a partir das novas políticas de formação docente.

A partir desse primeiro contato, organizamos aqueles documentos pertinentes à análise. Essa fase exigiu alguns cuidados, pois era preciso delimitar os documentos considerados essenciais para a investigação.

Os documentos selecionados foram arquivados. As leituras dos documentos foram registradas por meio do fichamento, contendo referência bibliográfica da publicação, algumas transcrições de trechos e, também, algumas reflexões e questionamentos que poderiam servir de fontes e análises.

Depois da leitura do material selecionado, seguimos com a determinação das unidades de análise, a eleição das categorias (unidades de registro), agrupadas em um quadro de dados.

5.3.2 Observação participante

Segundo Jaccoud e Mayer (2008), a observação dos fenômenos constitui o núcleo de todo o procedimento científico. Quanto à investigação, a opção pelo método do estudo de caso e, sobretudo, o objeto de estudo, posiciona a observação como a principal técnica da pesquisa. Assim, para esses autores, a observação participante tem por características ser uma técnica direta, por possibilitar um contato com os colaboradores da pesquisa. Também, caracteriza-se por ser uma observação não dirigida, uma vez que a observação da realidade é objetivo final e, nesta situação, o observador não intervém na situação observada.

A utilização da observação, requer compreendê-la como uma técnica controlada e sistemática. Para isso, o pesquisador ao planejar a observação necessita delimitar cuidadosamente qual será o foco das suas observações e como realizar essa observação, definindo seu objeto de estudo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Outro elemento que merece a atenção do pesquisador se encontra no caráter reflexivo da pesquisa, para não correr o risco de produzir uma mera descrição do objeto, sem interpretar e refletir sobre o observado (TURA, 2003). Essa preocupação busca posicionar o pesquisador nesse universo investigativo e, por isso, é impossível evitar suas interferências, sendo difícil escapar dessa condição.

Segundo Tura (2011), existem diferentes tipificações quando se trada da observação como técnica investigativa. Neste sentido, o objeto de estudo, a opção teórico-metodologia, as negociações estabelecidas no campo de pesquisa é que definirão o tipo de observação. Assim, para este estudo tomamos como instrumento a observação participante, caracterizada pela participação direta e pessoal do pesquisador no campo de observação. Como afirma Sarmento (2011, p. 159), "não há como realizar a observação de contextos de ações que não seja, num certo sentido, uma observação participante". Porém, o nível dessa participação sofre variações, pois o investigador poderá apenas assumir a posição de mero observador, interferindo o mínimo possível, ou, até mesmo, se colocar como sujeito de uma auto-observação, no contexto da pesquisa.

Para este estudo, consideramos a observação participante uma técnica de fundamental importância, pois proporciona ao pesquisador uma aproximação não só do comportamento desses sujeitos, observados isoladamente, mas do contexto de relações, em que circulam atitudes, opiniões, conflitos, sentimentos dos sujeitos envolvidos no processo. Como afirma Tura (2011, p. 184), na observação são estabelecidas relações de conhecimentos com o objeto de estudo, com o "fenômeno concreto da vida social, imbricado em relações sociais e de poder e numa rede de significados socialmente compartilhados".

No nosso estudo, a utilização da observação participante buscou compreender as ações e intervenções educativas desenvolvidas pelos formadores, num contexto formativo, que, por suas particularidades, sugere a esses profissionais a restruturação das práticas docentes. Dessa forma, a observação contribuiu para entendermos as práticas desenvolvidas pelos profissionais, não como um simples resultado dos pressupostos que lhes são atribuídos, mas como uma dinâmica própria e que resulta das relações estabelecidas com as demais dimensões que constituem a prática pedagógica.

As notas descritivas foram registradas ao vivo, e as analíticas, que são os registros das reflexões pessoais, que compreendem as ideias ou intuições surgidas na observação, foram acrescentadas posteriormente. Esse tipo de observação exige do pesquisador uma atividade considerada primordial que é a capacidade interpretativa dos fatos, das situações existentes, evitando a descrição superficial das intencionalidades das ações dos sujeitos (TURA, 2011).

Por se tratar de uma técnica que demanda um olhar atento sobre as situações e as relações que envolvem o fenômeno estudado, o pesquisador precisa utilizar instrumentos que o auxiliem no processo. Para isso, tomamos como ferramenta o diário de campo, em que anotamos, de forma mais precisa e completa, as diferentes situações da pesquisa, incluindo os nossos momentos de conflitos e questionamentos. A observação, nesta perspectiva, é "um

mergulho profundo na vida do grupo", objetivando compreender os significados produzidos nas inter-relações, o que leva a uma densa descrição dos fatos, exigindo do pesquisador a capacidade para interpretar e reinterpretar os acontecimentos (TURA, 2011, p. 189).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), o bom resultado de um estudo de observação participante depende do detalhamento que se possa fazer nas notas de campo. Assim, buscamos registrar, nas notas de campo, não só as descrições das situações observadas, como, também, as reflexões analíticas relacionadas com as questões observadas.

Contudo, acrescentamos uma ferramenta a esse processo. Como intencionávamos identificar, nos diálogos estabelecidos entre os formadores e os professores-cursistas, evidências de princípios que se aproximam de uma formação reflexiva, foi necessário registrar esses diálogos por meio de um gravador de áudio. Assim, foi possível enriquecer nossas análises, evidenciando, nesses diálogos, elementos que indicavam intervenções que se aproximavam do pressuposto da formação reflexiva.

A realização da observação seguiu um roteiro preestabelecido para que pudéssemos analisar, nos diálogos estabelecidos entre os formadores e os professores-cursistas, evidências de princípios que se aproximam de uma formação reflexiva. Além disso, pretendíamos descrever e analisar, nas situações de ensino, indícios advindos das ações dos formadores de professores que expressassem uma prática reflexiva. Assim, nos concentramos no objeto a ser observado, entendendo que esse objeto se materializa nas relações entre os sujeitos, mediadas pelos diálogos.

Vale lembrar que, em função dos objetivos estabelecidos, elegemos as aulas ministradas na turma de Itapetinga, durante o período de 21 de janeiro de 2014 a 02 de dezembro de 2014, como o espaço-tempo para desenvolver as observações. Consideramos que, assim, seria possível nos aproximar das dimensões que constituem a prática pedagógica, dando ênfase às relações estabelecidas entre os formadores e os professores-cursistas. Como afirma Masetto (2003), a aula, como um espaço de convivência e de relações pedagógicas, favorece o debate, o estudo, as discussões, a expressão das singularidades que caracterizam cada sujeito e, ao mesmo tempo, o dinamismo da coletividade existente naquela realidade.

As observações das aulas ministradas na turma de Itapetinga foram registradas periodicamente no diário de campo. Lembrando que, por estarmos inseridos em um universo rico, seguimos algumas orientações (Apêndice A), mas tomamos a flexibilidade como a melhor opção, para não corrermos o risco de fechar as possibilidades de analisar detalhes que poderiam contribuir para alcançar os objetivos estabelecidos.

Como mencionamos anteriormente, foi preciso fazer uso de gravador de áudio para o registro dos diálogos estabelecidos em sala de aula. E, à medida que registrávamos as sessões de observações, íamos acrescentando esses diálogos ao texto das notas de campo. Essa foi uma opção de caráter particular, pois achávamos que o registro do diálogo fora do contexto poderia perder as conexões e se tornarem conversas soltas, desprovidas de sentido.

Os registros eram feitos durante as aulas, no decorrer das observações. Como as aulas eram à noite, reservávamos a manhã do dia seguinte para escrever as notas de campo. Além disso, registrávamos, também, nessas notas, os diálogos estabelecidos entre os sujeitos da pesquisa. O registro dessas conversas, porém, não era feito na sua íntegra; optamos por selecionar os diálogos mais significativos para o estudo.

5.3.3 A entrevista: compreendendo as perspectivas dos atores sociais

A entrevista é um instrumento muito utilizado nas ciências humanas. E, como tal, aqueles que a utilizam recorrem a alguns argumentos para justificar o seu uso. Tomaremos esses argumentos para justificar a necessidade de termos a entrevista como ferramenta metodológica na compreensão do nosso objeto de estudo (POUPART, 2008).

O primeiro argumento é de ordem epistemológica, uma vez que o uso da entrevista se constitui em um meio para entender a perspectiva dos atores sociais e de considerá-la na compreensão e interpretação da realidade desses sujeitos. Como afirma Poupart (2008, p. 216),

> As condutas sociais não poderiam ser compreendidas, nem explicadas, fora da perspectiva dos atores sociais. A entrevista seria, assim, indispensável, não somente como método para apreender a experiência dos outros, mas igualmente, como instrumento que permite elucidar suas condutas, na medida em que estas só podem ser interpretadas, considerando-se a própria perspectiva dos atores, ou seja, o sentido que eles mesmos conferem às suas ações.

Com esse argumento epistemológico, buscamos, com a utilização desse instrumento investigativo, ampliar as informações, considerando, também, a óptica dos sujeitos colaboradores sobre as práticas desses profissionais, no contexto da formação em exercício, reunindo dados sobre o processo de planejamento, execução e organização do curso, as concepções e os sentidos atribuídos por esses sujeitos à formação em exercício e às práticas desenvolvidas no curso. Neste sentido, é que optamos por realizar as entrevistas após as observações, pois queríamos relacionar as reflexões e os dados recolhidos nesta fase para enriquecer os diálogos com os colaboradores da pesquisa.

Outro argumento, que gostaríamos de destacar na justificativa da opção pela entrevista, corresponde ao aspecto metodológico. Para responder às demandas do objeto, associaremos a observação à entrevista. A entrevista "encontra-se apoiada em outros recursos cuja função é complementar informações e ampliar os ângulos de observação e a condição de produção dos dados" (ZAGO, 2011, p 298). Assim, o uso da entrevista, paralelo a outras fontes de informação, tais como a análise documental e a observação, utilizadas na pesquisa, é fundamental quando se necessita "mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente especificados" (DUARTE, 2004, p. 215).

Zago (2011) se aproxima dessas colações, visto que, para ela, não há neutralidade na escolha dos instrumentos de coleta de dados. A justificativa para fazer uso do procedimento da entrevista encontra-se na necessidade da problemática do estudo, pois é esta que conduzirá as questões sobre o social e estabelecerá estratégias para aproximações do fenômeno investigado.

Tendo em vista a peculiaridade do nosso objeto de estudo e a combinação dos instrumentos para construção dos dados, optamos pela entrevista semiestruturada. Esse tipo de entrevista estrutura-se segundo algumas questões básicas, cuja referência são as teorias e hipóteses ligadas à pesquisa. Oferece, contudo, uma flexibilidade para que novos questionamentos sejam agregados, conforme o diálogo estabelecido com os sujeitos e outras fontes instrumentais (TRIVIÑOS, 2006). Neste sentido, buscamos ampliar as informações provenientes das observações realizadas, para compreender as práticas docentes desenvolvidas no âmbito das relações no contexto formativo.

Para auxiliar o trabalho, optamos pelo uso do gravador, mediante aceite do entrevistado. A gravação do material é uma ferramenta importante, pois possibilita conduzir as questões da entrevista sem ficarmos presos aos registros, além de favorecer a relação de interlocução e a problematização dos assuntos questionados.

Para a realização das entrevistas, elaboramos um roteiro baseado nas questões e nos objetivos da pesquisa. As entrevistas foram marcadas com antecedência e gravadas com autorização dos depoentes. A opção do local ficou a cargo do entrevistado, por querermos evitar qualquer situação de constrangimento. O importante para a pesquisa é a definição de um local que viabilize a conversação.

Na entrevista com os gestores e os coordenadores (Apêndice B), buscamos nos aproximar do processo de implantação, execução e acompanhamento do programa de formação de professores em exercício no campus de Itapetinga, particularizando o projeto

pedagógico do curso. Segundo Bogdan e Biklen (1994), quando determinados dados são produzidos pelos sujeitos, como neste caso o projeto do curso, o pesquisador tem interesse em saber como e em quais circunstâncias foram elaborados. São esses pequenos dados, que não estão presentes nos documentos ou não são revelados nas observações diretas, que enriquecem o trabalho do pesquisador.

Quanto à entrevista direcionada para os formadores de professores (Apêndice C), visamos entender a concepção desses profissionais sobre a formação em exercício e sobre a prática reflexiva. Destacamos a intervenção proposta por esses formadores, como planejamentos, relação estabelecida com os professores-cursistas, opções avaliativas, principais problemas identificados no contexto da formação em exercício.

Já na entrevista dirigida aos professores-cursistas (Apêndice D), objetivamos interpretar a relação que estes discentes estabelecem com as demais dimensões da prática pedagógica, sobretudo com os formadores, entendendo a concepção que apresentam sobre a formação em exercício e sobre a prática reflexiva, assim como a avaliação feita sobre o curso, considerando algumas das dimensões da prática pedagógica e o desenvolvimento profissional.

5.4 SUJEITOS DA PESQUISA

Constituíram-se sujeitos da pesquisa os formadores de professores que estavam ministrando aulas na turma de Itapetinga durante o período da realização das observações; as coordenadoras que participaram da elaboração, implantação e acompanhamento do programa de formação de professores em exercício; e os professores-cursistas. Como não havia uma preocupação em definir um quantitativo de colaboradores, decidimos, intencionalmente, delimitar, através de uma representatividade, o número de sujeitos participantes das entrevistas. A definição dos colaboradores foi estabelecida segundo o envolvimento dos formadores e professores-cursistas nas discussões a respeito da formação docente, mais especificamente, em torno das questões relacionadas ao nosso interesse investigativo e a disponibilidade para participar da pesquisa.

Selecionamos três professores-cursistas (um era professor, exercendo a regência de classe, e os outros dois eram auxiliares de classe) e dois formadores de professores (um deles é professor efetivo, e o outro, professor contratado), dentro do universo daqueles que concordarem em participar da pesquisa, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

As entrevistas seguiram um roteiro pré-estruturado, considerando os objetivos estabelecidos, contudo os dados provenientes das observações realizadas subsidiaram alguns questionamentos.

5.5 ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS

Para tratamento e análise dos dados, utilizamos a técnica da análise de conteúdo, por se caracterizar como um "conjunto de técnicas de análise das comunicações", não se tratando de um instrumento, mas de uma variação de formas e "adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações" (BARDIN, 2010, p. 33). Assim, a análise de conteúdo representa mais que um procedimento técnico; constitui-se em técnica de pesquisa que possibilita "tornar replicáveis e válidas inferências sobre dados de um determinado contexto, por meio de procedimentos especializados e científicos" (MINAYO, 2006, p. 303).

A análise de conteúdo nos possibilita, inicialmente, descrever para chegarmos à interpretação, ou seja, à inferência. Permite-nos decompor o texto, compreendendo os sujeitos e o contexto em que esse texto foi constituído, considerando o referencial teórico que orienta a pesquisa. Ou seja, a análise do conteúdo exige uma descrição que permita a inferência, fundada nos fundamentos teóricos, de forma contextual (MINAYO, 2006; BARDIN, 2010).

Segundo Minayo (2006), a análise de conteúdo apresenta uma orientação operacional: primeiro realiza-se uma leitura de primeiro plano do material (documentos, notas de campo, registros de entrevistas) para, depois, atingir-se um nível mais profundo. Depois disso, os procedimentos levam a relacionar as estruturas semânticas (significantes) com as estruturas sociológicas (significados) dos enunciados, articulando-os com os fatores que determinam as características.

Existem várias modalidades de análise de conteúdo; optamos por trabalhar com a análise temática, um tipo de análise que tem como conceito central o tema, ligado a uma afirmação sobre determinado assunto e comporta "um feixe de relações", que pode ser apresentado por uma palavra, uma frase ou um resumo, que tenha um nível amplo de significação do grupo ou do contexto estudado. Neste sentido, "fazer uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação, cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objeto analítico visado" (MINAYO, 2006, p. 316).

Segundo Minayo (2006), a decomposição da mensagem do texto requer a delimitação das unidades de registro (palavra-chave ou frase), que, por sua vez, serão analisadas segundo

as unidades de contexto (delimitação do contexto de compreensão da unidade de registro). De acordo com Vala (2014, p. 114), as unidades de registro e de contexto são assim classificadas:

> Uma unidade de registro é o segmento determinado de conteúdo que se caracteriza colocando-o numa dada categoria. [...] A unidade de contexto é o segmento mais largo de conteúdo que o analista examina quando caracteriza uma unidade de registro.

Para organizar os dados, seguimos as três etapas de orientação da análise temática. Na primeira etapa, a de pré-análise, organizamos todo o material de campo utilizado (observações, entrevistas, documentos) para a construção dos dados. Todas as observações foram registradas nas notas de campo e, depois, agrupadas por semestre e disciplina. As entrevistas foram transcritas na íntegra e agrupadas segundo os sujeitos entrevistados (formadores de professores, professores-cursistas, coordenadores). A organização desse material constituiu o corpus analítico da investigação (MINAYO, 2006).

Após a organização desse material, realizamos uma leitura flutuante, ou seja, exploramos todo o material para termos um nível maior de proximidade com os dados, permitindo-nos levantar hipóteses, estabelecer conexões, perceber as particularidades do objeto por meio da interseção dos dados provenientes das técnicas utilizadas.

Depois desse processo, que demandou uma intensa leitura do material, iniciamos o segundo momento da fase analítica, correspondendo à organização do corpus. Fizemos um trabalho exploratório para identificar algumas unidades de registro, ou seja, categorias que poderiam sugerir questões mais singulares, tratadas como subcategorias. Segundo Vala (2014, p. 110), [...] "uma categoria é habitualmente composta por um termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer aprender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito".

Após esse momento, realizamos o levantamento das unidades de contexto, buscando agrupar os elementos comuns, orientadas pela unidade de registro. E, por fim, analisamos os dados, buscando interpretá-los e inter-relacioná-los com o referencial teórico inicialmente apresentado.

5.6 DOS PRIMEIROS CONTATOS À COMPOSIÇÃO DO CASO: DEFINIÇÃO DA UNIDADE DE ANÁLISE

Nossa primeira fase investigativa tomou como ponto de partida a revisão da literatura a respeito das práticas docentes desenvolvidas pelos formadores de professores, inserindo essa

temática no contexto, tanto da formação para professores em exercício, quanto nas pesquisas que se dedicam a estudar o pressuposto da prática reflexiva. Em face das interrogações sobre o assunto, necessitávamos compreender como os teóricos estavam se posicionando quanto à temática e as conclusões e considerações que esses autores haviam apresentado.

Buscamos organizar as ações do processo metodológico, após a definição do campo de pesquisa, em dois momentos. Essa divisão se tornou pertinente pela necessidade de uma aproximação prévia junto com os sujeitos envolvidos no projeto de formação de professores em exercício, buscando compreender a inter-relação estabelecida por eles para que tivéssemos, como sugere Minayo (2006), maior clareza sobre a definição do objeto de pesquisa, a delimitação do problema, o caminho teórico-metodológico a traçar. Para tanto iniciamos, no final do segundo semestre de 2013, os primeiros contatos com o campo de pesquisa, junto à coordenação do curso. Essa etapa se estendeu até a fase final do primeiro semestre de 2015, quando finalizamos as entrevistas com os colaboradores da pesquisa.

Esse primeiro momento contribuiu para a resolução de alguns pontos importantes da investigação e proporcionou o estabelecimento do contato com os sujeitos da pesquisa. Revelou, também, o nível de aceitação e adaptação em relação a nossa presença, como pesquisadores. Além disso, tivemos condições de conhecer mais o curso, os sujeitos, para definição do perfil.

Tendo delineado o objeto de estudo e traçado os objetivos para compreendê-lo, buscamos definir, a partir deles, o campo de pesquisa para realizar a investigação. Neste aspecto, é preciso esclarecer que, embora estabelecendo o espaço-tempo para desenvolver o estudo, corroboramos a afirmativa de Santos (2010) de que o campo de pesquisa ultrapassa o limite físico-espacial, por ser constituído de relações sociais, em que o objeto de pesquisa se materializa nas ações e inter-relações desses sujeitos. Assim, para a pesquisadora, o espaço-campo, "produto da ação humana guarda no seu interior as nuances de um movimento que tem o propósito de criar e produzir realidades a partir de ações dominantes ou não dominantes que vão escrevendo sua materialidade quando são objetivadas" (p. 152).

Definimos como campo de pesquisa o Curso de Pedagogia com ênfase na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. O principal critério para defini-lo como campo de pesquisa foi o fato de ser direcionado para a formação inicial de professores em pleno exercício da função docente.

Definido o campo investigativo, buscamos atender aos seguintes objetivos: verificar a concepção de formação em exercício e prática reflexiva presente na proposta institucional do curso de formação de professores em exercício, identificando os pressupostos teórico-

metodológicos subjacentes a esta concepção. Contudo, não nos interessava apenas saber a concepção de formação reflexiva que se fazia presente no projeto do curso, necessitávamos apreender, também, o conceito de prática reflexiva segundo a percepção dos coordenadores, formadores de professores e professores-cursistas.

Enquanto fazíamos as entrevistas com os colaborados da pesquisa, questionávamos a compreensão que esses profissionais tinham de formação para professores em exercício, pois percebíamos que esses dois conceitos conduziam para uma posição interpretativa que inter-relacionava essas duas concepções. Geralmente, quando o colaborador da pesquisa apresentava sua concepção a respeito de formação reflexiva, logo seus esclarecimentos remetiam à ideia daquilo que ele acreditava ser uma formação em exercício.

Para atender a estes primeiros objetivos, realizamos uma revisão bibliográfica e documental que nos conduzisse à formulação de uma concepção sobre formação inicial de professores em exercício. Buscamos pesquisas que contemplassem modelos teóricos de formação de professores e as perspectivas que os fundamentassem, destacando aquele que exercesse maior influência na formação do docente em exercício. Exploramos, também, estudos relacionados à prática pedagógica e prática docente, tentando estabelecer proximidades e diferenças conceituais. A partir desse tópico, traçamos algumas categorias teóricas, tais como: formação do profissional da docência; formação inicial dos professores em exercício; modelos teóricos de formação de professores; prática pedagógica; e prática docente.

Esse objetivo promoveu não só um levantamento de documentos (projeto do curso; portarias, editais) referentes à implantação do projeto no campus de Itapetinga, como, também, favoreceu a aproximação com os sujeitos da pesquisa com o estabelecimento dos primeiros contatos.

Nas observações realizadas durante todo o ano de 2014, visamos identificar as situações de ensino que evidenciassem intervenções pedagógicas reflexivas. Assim, para alcançarmos esses objetivos, inicialmente, contatamos as coordenadoras setoriais do programa, a fim de apresentar a proposta investigativa, protocolando o projeto junto ao setor e, posteriormente, aguardando o deferimento ao nosso pedido. Após a aceitação, estabelecemos novos encontros com as coordenadoras para definição das turmas a que poderíamos ter acesso, assim como a definição de datas para o primeiro contato com os formadores de professores e com os professores-cursistas.

No início do primeiro semestre letivo de 2014, foi realizada uma reunião com os professores do programa. Entre os pontos de pauta, que envolviam planos de cursos, carga

horária, cumprimento das atividades dos professores formadores, estava o nosso interesse em realizar a pesquisa no programa. Nessa reunião, pudemos apresentar a pesquisa, esclarecendo os objetivos, a metodologia e os possíveis riscos e desconfortos que poderiam ser gerados nos sujeitos participantes, ao trazer à memória situações vivenciadas. Contudo, reafirmamos a nossa responsabilidade, como pesquisadora, de evitar qualquer tipo de risco que pudesse surgir durante a realização das observações e das entrevistas para que pudéssemos, como sujeitos do mesmo processo investigativo, colaborar no que diz respeito à construção contínua de novos saberes.

Posteriormente, em reunião com a coordenadora pedagógica, definimos duas turmas para a realização das observações: a turma de Itapetinga e a turma de Potiraguá. A princípio, uma única característica mais evidente as diferenciava: a turma de Itapetinga era regular, e a de Potiraguá era modular.

Ao nos apresentar para essas turmas, tivemos os mesmos procedimentos quando explicamos a proposta para os formadores de professores. Assim, após o consentimento dos professores-cursistas, iniciamos as primeiras observações. Depois dos primeiros encontros, que duraram quase dois meses de observações, decidimos dar continuidade ao processo investigativo apenas na turma de Itapetinga, renunciando à turma de Potiraguá.

Essa renúncia relaciona-se ao que Teixeira (2011, p. 88) denomina de "particularidades rítmicas e temporais", tanto dos sujeitos da pesquisa, quanto dos pesquisadores. Segundo a autora, será necessário entender essas particularidades para nos relacionarmos bem com os sujeitos, as instituições, os grupos e os contextos de pesquisa. "Ambos, pesquisadores e sujeitos de pesquisa, estão envolvidos em cadeias e cadências rítmicas próprias de seus tempos cotidianos, por vezes sentidos e vividos como tempos escassos".

Problemas com a frequência dos professores-cursistas, em razão da dependência ao transporte municipal, foi um dos principais motivos de termos abdicado da turma de Potiraguá. Desses encontros, a turma esteve ausente por, aproximadamente, três vezes. Como as aulas presenciais ocorriam nos dias de sexta-feira e sábado, quando algum problema os impedia de estarem presentes na sexta-feira, o sábado acabava sendo também um dia de ausência.

Além disso, por ser uma turma modular, o ritmo era bem diferenciado em relação à turma de Itapetinga. As disciplinas nas turmas modulares são trabalhadas de forma intensiva, por um período mais curto e, geralmente, dois formadores iniciam o semestre, distribuindo a carga horária em um dos dois dias da semana (sexta-feira ou sábado). Assim, o docente

trabalha com os professores-cursistas por todo o dia, priorizando a realização das atividades nesse espaço de tempo. Com essa distribuição, em determinado período, os professores-cursistas vão demonstrando cansaço e ansiedade para o encerramento das aulas, enquanto o formador tenta condensar conteúdos em função do tempo. Para nós, essa dinâmica deixou transparecer que, na turma modular, existe uma preocupação maior em vencer os assuntos previamente programados.

Enquanto com a turma de Itapetinga, por todos residirem na cidade, não havia risco de não termos aula, mesmo se alguns professores-cursistas faltassem, algo que era muito difícil de acontecer. E, o acompanhamento das aulas seguia uma periodicidade que nos permitia compreender as teias, os enlaces das aulas, o ritmo da turma. Com essa regularidade, era possível nos aproximarmos mais das relações estabelecidas entre os sujeitos e dos seus conflitos.

Portanto, foram esses os motivos que nos fizeram a optar pela turma de Itapetinga, ao invés da turma de Potiraguá. Porém, vale registrar que, mesmo nos poucos encontros que tivemos com a turma, o nível dos debates e das contribuições dos professores-cursistas foi enriquecedor.

Uma vez definida a sala, gostaríamos de esclarecer, assim como afirma Teixeira (2011, p. 85), que, no contato que estabelecemos com os sujeitos da pesquisa, tornou-se imprescindível garantir uma relação de confiança e respeito. Além disso, também devemos estabelecer um clima de espontaneidade e cumplicidade junto aos sujeitos, eliminando "ao máximo os constrangimentos, a dissimulação e qualquer tipo de receio por partes desses últimos, em função da qualidade dos dados recolhidos e das descobertas da investigação".

Nesta perspectiva, os primeiros contatos com os sujeitos participantes da pesquisa foram cautelosos. Mesmo que a sala demonstrasse aparente normalidade com a nossa presença, percebemos o quanto os professores-cursistas e os formadores ficavam atentos ao nosso comportamento. Durante os debates, víamos sempre um olhar vindo em nossa direção, como se estivessem esperando a nossa afirmativa para suas falas. Nesses momentos, procurávamos demonstrar toda a tranquilidade que a situação recomendava, embora estivéssemos tão ansiosos quanto eles. Contudo, essas impressões foram, ao longo das primeiras semanas, sendo diluídas pela familiaridade com a nossa presença.

Iniciamos as observações no dia 21 de janeiro de 2014 e encerramos em 02 de dezembro de 2015. Durante 22 meses, todas as noites, com exceção das quartas-feiras, realizamos todo o trabalho de campo, abrangendo as primeiras visitas, as observações, as entrevistas com formadores, professores-cursistas e coordenadores do curso. Essa primeira

fase serviu, também, para iniciarmos a composição do nosso caso – processo que se concretizou no segundo momento após as entrevistas.

Quanto às aulas e disciplinas observadas, contabilizamos um total de dez disciplinas, distribuídas entre os dois semestres do período letivo de 2014. Dessas disciplinas, somamos um total de 256 horas-aula de observação, que foram registradas nas notas de campo, e gravação dos diálogos. Na elaboração das notas de campo, buscamos reproduzir as conversações ocorridas nas aulas.

No que se refere ao acompanhamento das disciplinas, consideramos pertinente registrar algumas observações. A disciplina Língua Brasileira de Sinais, por exemplo, segundo o projeto do curso, deveria ser oferecida no quinto semestre, porém, como existe uma carência de profissionais capacitados em Libras para atender às demandas das turmas, nem sempre a disciplina é oferecida no período estipulado. Geralmente, a coordenação pedagógica precisa fazer alterações no fluxograma do curso, permutando disciplinas ou aguardando o encerramento da carga horária da turma em que o professor está trabalhando para, logo em seguida, escaloná-lo para outra turma. Quanto à carga horária, prevista no plano de curso para ser de 60 horas, sofre redução, ao ser condensada em 20 horas em encontros na sala de aula, e a carga horária restante, distribuída em atividades de estudos e avaliações.

Além desses percalços, nos últimos semestres, o professor de Libras tem ministrado a disciplina sem receber remuneração, pois, como participa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), por questões legais, não pode acumular bolsas.

A disciplina Instrumentação para Educação Musical foi encerrada em 20 de novembro de 2014. Segundo a coordenadora administrativa, a professora da disciplina ficou impossibilitada de dar continuidade ao curso por estar com problemas de saúde. Como os professores-cursistas estavam com um trabalho encaminhado, ficaram na responsabilidade de entregar esse trabalho para fechar os créditos. De qualquer forma, a carga horária não foi cumprida.

Às disciplinas de Estágio é destinada uma carga horária significativa para o desenvolvimento das atividades de campo. Para a disciplina Estágio Supervisionado em Educação Infantil, por ter dois créditos de estágio, era destinada uma carga horária de 80 horas. A disciplina Estágio Supervisionado – Anos Iniciais do Ensino Fundamental tem toda a carga horária destinada ao estágio. Contudo, foi necessário fazer uma redistribuição dessa carga horária, considerando os encontros em sala de aula, o período de observação das escolas campo de estágio, a preparação dos projetos de estágio e, por fim, a intervenção pedagógica.

Como nosso objeto de estudo direcionava-se para as práticas desenvolvidas pelos formadores de professores, não sentimos necessidade de acompanhar os professores-cursistas na realização dos estágios, mas, sim, de participar das discussões que ocorriam em sala de aula. Assim, a carga horária destinada aos encontros em sala de aula correspondeu a uma média de 30 a 45 horas-aula.

Além disso, todas as demais disciplinas contam com créditos práticos, o que possibilita aos formadores aplicarem atividades pedagógicas que podem ser desenvolvidas em contextos diferenciados da sala de aula. Assim, distribuía-se essa carga horária prática em elaboração e apresentação de seminários, realização de oficinas em escolas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, estudos de caso, pesquisas e elaboração do trabalho de conclusão de curso.

Quadro 5 – Quantitativo de aulas observadas por disciplina

Semestre letivo	Disciplinas	Carga Horária	Horas /aulas observadas
I Semestre	Instrumentação e Prática de Ensino na Educação Infantil	75h	28h
	Estágio Supervisionado – Anos Iniciais do Ensino Fundamental	180h	40h
	Educação do Campo	60h	24h
	Currículo e Programas	60h	24h
	Educação Especial	60h	32h
II Semestre	Instrumentação para Educação Musical	75h	20h
	Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia I	75h	24h
	Estagio Supervisionado em Educação Infantil	135h	24h
	Dificuldade de Aprendizagem	60h	24h
	Libras	60h	16h
	TOTAL	**840h**	**256h**

Fonte: Pesquisa de campo da autora.

A disciplina Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia I, apesar de ter uma carga horária extensa, foi estendida por mais algum tempo, por opção da professora, para possibilitar encerrar a primeira fase das orientações dos trabalhos de pesquisa.

A disciplina Dificuldade de Aprendizagem também apresentou problemas na complementação da carga horária e na regularidade das atividades, em decorrência da licença da professora por problemas de saúde. Ao retornar, a professora precisou condensar as atividades para conseguir encerrar o semestre no período planejado.

Quando decidimos investigar as práticas docentes desenvolvidas pelos formadores no curso de pedagogia para professores em exercício, convênio PARFOR/UESB, e na turma

regular de Itapetinga, buscamos entender e caracterizar esse curso e os sujeitos participantes dessa proposta.

6 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES EM EXERCÍCIO: DESAFIO EM PROMOVER SITUAÇÕES DE ENSINO REFLEXIVO

A formação inicial superior para os professores que estão atuando na docência se tornou, nestes últimos anos, uma importante estratégia para superar o preocupante percentual estatístico de profissionais que se encontram em pleno exercício da profissão, porém, sem a formação estabelecida pela LDBEN/96 (GATTI, 2010). Contudo, para se tornarem uma ferramenta significativa, as políticas que tratam da formação de professores têm fomentado e defendido mudanças e atualizações no interior dessa modalidade formativa, em face de exigências das políticas neoliberais implantadas no Brasil e, principalmente, dos desdobramentos que têm causado na educação do país (MAUES, 2003; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

É muito comum, nos cursos de formação de professores, o predomínio dos modelos formativos que tomam como eixo estruturante a reflexão sobre a prática pedagógica, reconhecendo o professor da educação básica como um profissional autônomo, que reflete sobre as suas ações e produz saberes no exercício da docência.

Assim, ao debatermos sobre a perspectiva de promover uma formação prático-reflexiva, afirmamos, em vários momentos desta tese, o quanto os formadores de professores são desafiados a reconfigurar as práticas docentes para corresponder aos princípios do pressuposto da reflexividade. Em nossa concepção, são esses profissionais que respondem as cobranças mais expressivas, quando se trata de promover uma formação que fomente a transformação das práticas dos professores da educação básica.

Afirmamos isso porque a perspectiva da formação prático-reflexiva traz em seu bojo a intencionalidade de convergir as ações dos formadores para situações de ensino que expressem os princípios da reflexão. Entre esses princípios podemos salientar aquele que, no cenário formativo, reconhece o professor-cursista como um profissional produtor de um conhecimento prático, proveniente das experiências docentes (SCHON, 1995; TARDIF, 2002). Assumir esse posicionamento traz implicações significativas para o formador de professores, pois pressupõe que cabe a ele responder ao desafio de pensar e redefinir as ações pedagógicas, adotando os conhecimentos dos cursistas como objeto de reflexão.

Considerando essas ponderações, neste capítulo apresentaremos as análises dos dados, visando atender aos objetivos estabelecidos no nosso estudo. Para isso, organizamos este capítulo em quatro eixos temáticos, nos quais foram agrupadas as categorias de análise. Esses eixos foram estruturados em torno de algumas indagações: Quais concepções sobre a

formação para professores em exercício e sobre a prática reflexiva estão subjacentes à proposta pedagógica dos cursos especiais de formação docente? Como os conhecimentos dos professores-cursistas estão sendo reconhecidos nas propostas de formação em exercício? Como os formadores de professores promovem, no contexto da formação em exercício, práticas docentes que expressam uma formação reflexiva?

No primeiro eixo, “Concepções, finalidades e princípios da formação prático-reflexiva em exercício: a emergência formativa com fins de qualificação do magistério”, tomamos como categorias analíticas as concepções, os objetivos e os princípios sobre a formação para professores em exercício e sobre a prática reflexiva, anunciados no projeto pedagógico do curso de formação docente e nos depoimentos dos colaboradores da pesquisa.

No segundo eixo, “Gestão da matéria: organização e sistematização das intenções e intervenções de ensino”, elegemos como categoria analítica o planejamento desenvolvido pelo professor formador, compreendido como um processo que abrange as ações idealizadas e realizadas por esses profissionais no cotidiano do trabalho pedagógico.

No terceiro eixo, “Gestão da classe: iteratividade como elemento fundamental no processo educativo”, analisamos as relações interativas estabelecidas entre o formador, os professores-cursistas e o conhecimento, buscando evidenciar as situações de ensino que fomentem, entre os sujeitos do processo, posturas reflexivas sobre o ensino.

No quarto eixo, “Organização e estruturação da formação em exercício: proximidades e distanciamentos na promoção de práticas pedagógicas reflexivas”, direcionamos as análises para os elementos condicionantes externos à prática docentes dos formadores, categorizando esses elementos a partir dos fatores relacionados à estrutura organizacional do Curso de Pedagogia para professores em exercício, evidenciando os aspectos legislativos e as condições de infraestrutura. Destacando, também os fatores ligados às duas das principais dimensões da prática pedagógica: os formadores e os professores-cursistas.

6.1 CONCEPÇÕES, FINALIDADES E PRINCÍPIOS DA FORMAÇÃO PRÁTICO-REFLEXIVA EM EXERCÍCIO: A EMERGÊNCIA FORMATIVA COM FINS DE QUALIFICAÇÃO DO MAGISTÉRIO

Neste trabalho caracterizamos a formação superior para professores em exercício como uma proposta híbrida, como uma modalidade que se distancia das polaridades e dos antagonismos entre a formação inicial e a formação continuada, uma vez que seus pressupostos teóricos e metodológicos agregam os elementos dessas duas modalidades formativas.

A partir dessa premissa, consideramos necessário analisar a concepção sobre a formação para professores em exercício, apresentada pelo projeto de licenciatura superior, idealizado para formar os profissionais da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental. Para realizar tal análise, será preciso considerar, também, as concepções subjacentes às leis e diretrizes que alicerçam a proposta do curso e os fundamentos epistemológicos adotados.

Segundo a legislação que fundamenta o projeto do curso de Pedagogia com ênfase na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, o sucesso da educação deste novo século, entre outras questões, relaciona-se à elevação do nível da formação dos professores da educação básica (BRASIL, 1996, 2009). Em função desse posicionamento, o projeto do curso de pedagogia – convênio UESB/PARFOR – evidencia a necessidade de assegurar aos professores da educação básica, principalmente os das redes municipais de ensino, a formação em nível superior (UESB, 2010).

Para isso, o projeto assume o compromisso de "garantir um trabalho com qualidade focado na formação profissional digna aos docentes da rede pública, que ainda não tiveram oportunidade de acesso à formação em nível superior" (UESB, 2010, p. 22). Neste sentido, a proposta do curso elege a formação inicial como modalidade indispensável na qualificação do profissional da educação, por acreditar que essa formação possibilita o acesso "aos saberes filosóficos, éticos, psicológicos e sociológicos que se relacionam com a atividade docente e levam à compreensão da escola como ambiente educativo, destinado a formar gerações inteiras [...]" (UESB, 2010, p. 20).

No conteúdo manifesto no texto do projeto pedagógico do curso, é possível observar a tendência de eleger a formação inicial superior como modalidade fundamental para formar o profissional da docência e justifica essa predileção por considerá-la como o meio de acesso a uma base teórica que sustenta a compreensão da atividade docente no contexto educacional. Para o projeto do curso, os saberes sistematizados pelas diversas ciências da educação irão possibilitar ao professor em exercício a compreensão da sua prática de ensino.

Constatamos, nos depoimentos dos colaboradores da pesquisa, posicionamentos que se aproximam ao que foi apresentado pelo projeto do curso, quando questionados sobre a compreensão a respeito da formação para professores em exercício. Vejamos suas concepções:

> Como eles têm uma prática, eles têm uma vivência, uma experiência, mas não tinham conhecimento. Então eles não estão saindo só com reflexão. Eles estão saindo também como formadores e pessoas críticas, porque já têm a competência da

> leitura e da interpretação. Já têm a compreensão do trabalho que estão fazendo com outro olhar, o olhar de professor. Não é mais o leigo que está dando aquela aula apenas para receber o salário. Já é o professor que está preocupado com a formação do seu aluno (Coordenadora administrativa, grifos nossos).
>
> Trabalhar com a formação desses profissionais que já estão em exercício é algo ímpar. É impar porque eles trazem a experiência da sua realidade, ou seja, da escola [...]. Eu gosto muito de ministrar aula para esse público, porque eles trazem dados da sua realidade, e eu contribuo de forma direta (Formador 01, grifo nosso).
>
> Acredito que [é] uma formação que vai qualificar mais o professor. Muitos professores estão em sala de aula e só fizeram o magistério, não desmerecendo o magistério. Mas hoje é muita coisa nova, e quem fez o magistério naquela época não viu. Através desses cursos, eu acho que o professor será mais qualificado (Professora-cursista B, grifos nossos).

A respeito das concepções apresentadas, é possível identificar alguns aspectos implícitos nos conteúdos anunciados e que, em nosso entendimento, poderão promover uma compreensão sobre a formação em exercício. Uma primeira questão a ser discutida é a vinculação entre a formação de professores e a melhoria da qualidade da educação básica. A qualificação dos professores ganha centralidade nas políticas educacionais, uma vez que atribuem a esses profissionais uma parcela da responsabilidade pelos problemas na educação, mas, ao mesmo tempo, indicados como alternativa para solucionar esses mesmos problemas.

Nessas políticas, o professor tem sido um dos protagonistas, reconhecido como um profissional hábil e competente para analisar a realidade, agir de forma a recriar possibilidades de decisões e de intervenção político-pedagógica. No entanto, essa frágil relação entre melhoria da qualidade da educação básica e formação de professores serve para camuflar toda uma demanda de questões políticas e problemas estruturais do sistema educacional brasileiro, inclusive questões relacionadas às condições de trabalho, como a política salarial, os baixos investimentos destinados à educação pública (MACEDO, 2008).

Não podemos negar a importância e a necessidade de garantir a formação dos professores, principalmente pelas discrepâncias regionais que impedem a igualdade de oportunidade para muitos profissionais do magistério. Contudo, os problemas que circunscrevem a educação brasileira ultrapassam os limites da qualidade e da formação docente. Portanto, superá-los não é uma atribuição apenas do professor, já que questões sociais e políticas acabam interferindo nas condições estruturais das escolas e dos sujeitos, comprometendo a qualidade da educação.

Além disso, a qualificação docente, tão emergencial na agenda das políticas públicas da educação brasileira, não se restringe ao processo de aquisição de conhecimentos teóricos. Insistir nesse posicionamento mantém em evidência a hierarquização na relação teoria e

prática. Secundarizar os conhecimentos experienciais dos formadores de professores, relegando a prática educativa à condição de campo de aplicação dos conhecimentos teóricos, reposiciona a formação docente na mesma condição instrumental que, por anos, fundamentou as propostas de formação de professores.

Quando ao primeiro depoimento, o reconhecimento de uma vivência prática, demonstra que experiência dos professores-cursistas agrega um conjunto de habilidades de um saber fazer e de um saber ser, das quais o professor faz uso para o exercício do seu trabalho (TARDIF, 2002). Contudo, na concepção apresentada, esse conjunto de habilidades é desprovido de conhecimento, uma vez que não repousa em bases teóricas e científicas provenientes da formação ofertada. Ou seja, caracteriza-se como uma concepção fundamentada em modelos de formação de professores que sinalizam relação hierarquizada entre teoria e prática, supervalorizando os conhecimentos científicos em detrimento daqueles provenientes das experiências práticas.

Na fala analisada, o conhecimento experiencial do professor-cursista perde sua legitimidade pela ausência de uma sustentação teórica, que somente será fornecida pela formação superior. Todavia, essa centralidade nas bases teóricas se distancia do principal argumento que fundamenta o pressuposto da formação prático-reflexiva, o reconhecimento e a valorização dos saberes provenientes das experiências práticas dos professores da educação básica.

A fala demonstra, também, uma relação hipotética entre formação inicial e uma suposta transformação das práticas docentes do professor-cursista. Como explica Sánchez Vásquez (2011), a atividade teórica transforma a nossa consciência dos fatos, as nossas ideias sobre as coisas, mas não transforma as próprias coisas. Conhecer, teoricamente, as concepções e as ciências educacionais não é garantia de mudanças no trabalho desses profissionais. Eles podem assumir uma concepção diferenciada daquilo que compreendiam sobre a avaliação, por exemplo, mas nada assegura que, nas intervenções pedagógicas, as proposições avaliativas estarão embasadas nessas novas concepções.

No entanto, percebemos que para além de subjugar os conhecimentos práticos dos profissionais da educação em função dos conhecimentos teóricos, as falas que se seguem buscam articulá-las, mesmo que o tom da teorização alcance uma maior expressividade. Mas, notamos o quanto o diálogo entre saberes teóricos e saberes práticos são necessários na formação em exercício.

Na fala do Formador 1, há um destaque para o estabelecimento de um equilíbrio entre os conhecimentos que os professores/cursistas trazem de suas experiências pedagógicos com

os conhecimentos que serão problematizados na disciplina por ele ministrada. Ainda, o formador considera o trabalho com esses profissionais com ímpar, porque os conteúdos da área de conhecimento que é objeto de sua atuação pedagógica irão dialogar diretamente com o contexto do trabalho dos profissionais da Educação Básica.

O depoimento da professara-cursista B, também é possível identificar a articulação entre esses conhecimentos, revelado pela ambivalência no reconhecimento do saber prático e do saber teórico, quando afirma que a formação superior em exercício será uma maior qualificação para o profissional da educação. Subjacente a essa fala, existe o reconhecimento de que os professores/cursistas possuem um saber e que essa formação representa uma somatória a estes conhecimentos.

Portanto não há um absoluto reconhecimento de um saber em detrimento do outro. No diálogo com Zeicnher (2010), entendemos que da mesma forma que os conhecimentos teóricos são essenciais para a formação dos professores, os conhecimentos experienciais alcançam tamanha importância e, numa pespectiva híbrida, estes devem assumir uma relação menos hierarquizada, representando uma mudança de paradigma na formação inicial para professores em exercício.

Neste processo analítico, constatamos, assim como Mizukami et al. (2002), que a concepção de formação inicial para professores sofre variações e que nem sempre os sujeitos participantes do curso têm o mesmo ponto de vista. No conteúdo do texto do projeto do curso e, em alguns posicionamentos vão sendo apresentadas concepções que compreendem a formação em exercício como aquela idealizada para qualificar o profissional com experiência docente, enfatizando os conhecimentos acadêmicos, mas também os conhecimentos provenientes das práticas pedagógicas, em defesa da articulação dessas duas dimensões no percurso formativo.

Prosseguindo na compreensão acerca do conceito atribuído à categoria formação inicial para professores em serviço, observamos que esta modalidade abarca, também, a concepção daqueles que a compreendem como um caminho para promover a diplomação profissional. O depoimento colhido de uma das professoras-cursistas indica essa preocupação, quando questionada sobre os motivos que a levaram a fazer o curso superior de formação de professores:

> A minha motivação para fazer o curso de formação foi porque precisava, realmente, da graduação para poder continuar exercendo a docência. Aí quando veio essa questão, eu me apavorei, porque disseram que, realmente, só o magistério, em nível médio, não seria mais o essencial para estar em sala de aula. E aí, foi quando veio o curso de formação, eu falei assim “é a minha chance”, porque, na verdade, eu era

> pessimista em achar que iria passar no vestibular. E aí quando veio apenas a redação como exigência para ingressar no curso de formação, foi uma bênção. [...] A motivação foi ter o título, porque eu precisava dele para permanecer no desenvolvimento da minha atividade. Na verdade, eu vi que iria perder o terreno se não procurasse essa formação acadêmica. Contudo, quero deixar registrado que houve essa motivação de precisar para ter o diploma, mas vi que está sendo muito útil esse curso, não só pelo título, mas pelo meu aperfeiçoamento profissional (Professora-cursista A, grifos nossos).

A fala da professora, por um lado, representa o temor que uma significativa parcela de professores sentiu diante da possibilidade do desemprego e da desatualização profissional, revelando o sentido que se tem atribuído à criação desses cursos emergenciais de formação de professores, quando assumem a finalidade de promover a certificação profissional. A formação superior para professores em exercício tem funcionado como um mecanismo para graduar, em larga escala, os docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. O depoimento de outra professora/cursista evidencia a mesma compreensão.

> Pois é. Nós, também, fizemos a pergunta para nós mesmas: "por que formação de professores em exercício se o professor já está em exercício?" Na minha visão, se o professor já está em exercício, ele já é um professor, ele já é formado nessa área. Já tem a sua formação completa, concluída. Por que professor em exercício? Eu acredito que eles estão dando a oportunidade para quem está exercendo a função de professor, mas que não foi graduado, não é formado para ser professor. Na minha visão, eu acho que eles estão dando essa oportunidade da pessoa se completar, fazer o curso do PARFOR, ou qualquer outro que surgir e concluir, realmente, na função de professor (Professora-cursista C, grifos nossos).

Portanto, é possível afirmar que a busca por uma qualificação profissional não foi o principal elemento motivador para muitos que ingressaram nos cursos de formação superior; houve também a necessidade de se manter no mercado de trabalho. Contudo, a fala da Professora-cursista A demonstra uma ambiguidade conceitual, pois compreende a formação em exercício como um meio para se alcançar a certificação em nível superior e, simultaneamente, como uma forma de aperfeiçoamento profissional.

Quando associamos a perspectiva dos professores-cursistas, em busca de uma qualificação profissional, ao que tem sido propagado pelas políticas públicas, vamos perceber que o investimento na formação em exercício ocorre, em muitos aspectos, da apropriação das recomendações dos organismos internacionais, numa tentativa de ressignificar as propostas globalizadas para a realidade nacional. Segundo Maués (2011), os relatórios produzidos pela OCDE, por exemplo, avaliam a qualidade do corpo docente como fator primordial para um país que almeja garantir educação de excelência, pois os profissionais da educação são considerados como elementos centrais do sistema escolar.

Quanto à qualificação dos professores, esses documentos destacam o processo de formação inicial e continuada. Contudo, posicionam a modalidade inicial como uma das políticas fundamentais para garantir a qualidade do ensino. Neste sentido, cogitam a possibilidade de haver programas especiais de formação inicial para atender às pessoas que almejam exercer o magistério e aos profissionais que exercem a função docente, porém não têm a formação adequada.

Considerando as diferenças e desigualdades regionais do país na questão da qualificação e formação dos professores, verificamos que uma das principais funções da formação em exercício é atender, em caráter compensatório, as demandas por formação de um público diferenciado: os professores da educação básica (GATTI, 2012). Assim, compreendemos que na sua dimensão híbrida, essa modalidade formativa caracteriza-se, também, como uma proposta emergencial e compensatória.

Pensando nesses posicionamentos, é possível observar que a gênese dessas concepções reside nos principais documentos legais que fundamentam os projetos dos cursos para professores em exercício. Neste caso, destacamos a LDBEN nº 9.394/96 e o Decreto nº 6.755/2009.

Quando toma por referência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a proposta do curso para formação em exercício recorre ao Art. 62, que define a formação de nível superior como aquela recomendada para os professores da educação básica. Se considerarmos as etapas que compõem a educação básica como parâmetro conceitual de análise, obviamente, que os professores da educação infantil e do ensino fundamental estão incluídos no nível de formação docente, estipulado pela LDBEN/96. Assim diz o texto:

> Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRSIL, 1996).

No entanto, se observarmos o teor desse artigo, logo destacaremos o seu aspecto contraditório. A redação deixa clara a proposição de uma formação em nível superior para os profissionais do magistério da educação básica, mas, em se tratando do maior percentual de professores (séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil), flexibiliza ao manter a formação em nível médio, como exigência mínima para o exercício do magistério.

Segundo Scheibe (2010), a manutenção do curso normal ainda é uma questão muito polêmica entre os estudiosos da área. Aqueles que defendem essa modalidade formativa

identificam duas razões: impossibilidade de, a curto prazo, todos os docentes terem a oportunidade de se formarem em nível superior, particularmente aqueles da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental; e "uma tradição de estudos mais voltados à prática docente (instrumental) nos cursos de nível médio do que a dos cursos de pedagogia" (p. 993).

> A retomada e expansão de cursos normais em nível médio, para a formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, consolidam a formação neste nível de ensino como política pública permanente, não transitória. Com isso, posterga-se a formação superior destes professores nas universidades, aspiração histórica dos educadores e exigência para a elevação da qualidade da educação pública (FREITAS, 2007, p. 1208).

Essa flexibilidade formativa, configura-se como mais uma estratégia de se promover a mínima participação do Estado quanto à responsabilidade na formação dos profissionais da educação. Sabemos que é nessas duas etapas (educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental) que se concentra o maior contingente de profissionais sem formação superior, o que favorece, também, a manutenção das orientações dos organismos internacionais em promover maciçamente a formação desses profissionais com a utilização de baixos custos (FREITAS, 2003).

Neste âmbito, destacamos o estado da Bahia, que, por mais de seis anos após a promulgação da LDBEN/96, preservou uma lacuna entre o que se manifestava nos documentos legais e o que prevalecia na sua realidade. No período de 1996 a 2000, o governo do Estado da Bahia permaneceu omisso quanto às ações de qualificação e formação de profissionais do sistema estadual (ALMEIDA, 2010).

As propostas voltadas para a formação superior dos professores baianos foram implantadas em 2003, durante a segunda fase do Programa Educar para Vencer, quando instituiu o Programa de Formação para Professores, pelo Decreto nº 8.523 de 14 de maio de 2003. Mesmo assim, havia um direcionamento para um determinado público, pois não se priorizava os professores da educação infantil nem dos anos iniciais do ensino fundamental, pois não eram de responsabilidade do governo estadual (MACEDO, 2008; ALMEIDA, 2010).

Contudo, consideramos que o parágrafo 4º do Art. 87, apresenta um dispositivo que atinge, diretamente, os professores da educação básica (educação infantil e anos iniciais de ensino fundamental), quando determina que, após a Década da Educação, só serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

De forma geral, o Art. 87 provocou reações imediatas nos profissionais que estavam exercendo a docência, porém sem a formação superior exigida por lei. Em primeiro lugar, a

interpretação desse artigo levou muitos profissionais da educação básica a pensar que, após dez anos da promulgação da lei, a permanência em funções docentes seria privilégio apenas daqueles com formação em nível superior. Essa hipótese provocou mobilização dos professores à procura por cursos e, algumas parcerias entre secretarias municipais de educação e instituições superiores de ensino para a criação de cursos voltados para a formação dos profissionais da educação infantil e dos anos iniciais de ensino fundamental.

A segunda interpretação oriunda da redação do Art. 87 é a possibilidade que a LDBEN/96 abre para substituir a formação de professores por treinamento em serviço. Pesquisas apontam a intervenção dos organismos internacionais de financiamento, principalmente o BM, em descaracterizar a formação inicial, com o intuito de substituí-la por cursos de treinamento, de capacitação (FREITAS, 2002; PANASARDI, 2011).

Em nossa concepção, existe uma distância significativa entre treinamento e formação. Entendemos que treinamento em serviço implica orientações de caráter mais técnico a respeito dos conteúdos, das metodologias, das rotinas, como meios mais eficazes para serem desenvolvidos no contexto de trabalho. Um curso denominado como treinamento em serviço organiza-se com o objetivo de socializar e divulgar métodos e técnicas de trabalho e funciona como um meio de reavaliação das práticas de ensino (AQUINO; MUSSI, 2001).

Enquanto a formação inicial demanda um processo bem mais complexo, com elaboração e implantação de um projeto pedagógico próprio, com objetivo de promover a construção identitária do profissional. Na formação inicial, especificamente, predomina a finalidade de preparar esse indivíduo para exercer a profissão, em cursos estruturados e formalizados, com a preocupação com a formação teórica desse profissional.

No Art. 87, vislumbra-se resquícios da política neoliberal implantada pelo Banco Mundial. Para essa instituição financeira, a formação inicial de professores, mesmo sendo necessária, ocupa uma posição secundária no cenário da política educacional. Em se tratando da formação de professores em exercício, os cursos na modalidade de educação a distância, com baixos investimentos e resultados imediatos, geralmente são considerados como os mais eficazes por essa instituição financeira (PANSARDI, 2011).

Maués (2011), analisando os documentos da OCDE, identifica a tendência em caracterizar a formação inicial para professores como uma modalidade de caráter flexível. Isso significa considerar a proposição de programas de formação organizados de forma modular ou a distância, prevendo aproveitamento das experiências dos professores para serem computadas como carga horária, justificando o potencial formativo que essas experiências trazem para os profissionais do ensino.

Observamos nessas orientações, que a perspectiva de formação inicial para professores em exercício tem um caráter de aperfeiçoamento e, com base nisso, justifica-se a implantação de diferentes formas de qualificação desses profissionais. Contudo esse posicionamento traz implicações sérias para o profissional da educação, que envolvem tomadas de decisão quanto à organização curricular, ao perfil dos formadores e dos cursistas, às condições organizacionais e estruturais para a realização dos cursos.

Consideramos, por isso, pertinente e necessário o posicionamento apresentado pelo projeto do curso da pedagogia, convênio PARFOR/UESB, quando afirma que a proposta de formação inicial para professores em exercício configura-se como um curso presencial, de licenciatura plena, em nível superior de ensino e que, portanto, se distancia de um treinamento, de uma capacitação em serviço.

Essa postura encontra fundamentos no Decreto nº 6.755/2009, que expressa o compromisso, pelo regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica. Por esse Decreto, o atendimento à necessidade de formação inicial de profissionais do magistério deverá ocorrer pela ampliação das matrículas oferecidas em cursos de licenciatura e pedagogia pelas instituições públicas de educação superior.

Neste aspecto, concordamos com Mororó (2012), ao considerar o avanço do país, quando formulou a Política Nacional de Formação de Professores, principalmente pelo compromisso e responsabilidade assumidos pelos entes federados com a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica. Também consideramos de fundamental importância haver o reconhecimento da responsabilidade do governo em garantir a formação necessária ao profissional do magistério.

No entanto, quando trata do incentivo à formação dos professores em exercício, o documento afirma que fomentará a oferta emergencial de cursos de licenciaturas e de cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica (BRASIL, 2009). Neste aspecto, chamamos a atenção para o uso do termo “emergencial”, para caracterizar os cursos de licenciatura destinados a formar os professores em exercício.

Esse termo precisa ser analisado com muita cautela, pois poderá servir para justificar a necessidade de propor projetos ou programas de formação muito próximos às políticas de formação aligeirada, sem compromisso com a realidade social e cultural do professor-cursista. Em função de uma condição emergencial, podem-se flexibilizar currículos, distanciar a

formação do contexto escolar, negligenciar ou supervalorizar os saberes provenientes da prática do professor.

Podemos observar nesses posicionamentos, seja no campo das políticas públicas, seja nas concepções dos sujeitos entrevistados, como a ideia de hibridismo vem sendo tecida no processo de conceituação da formação de professores em exercício, ao agregar concepções distintas, permitindo a percepção da ambiguidade em torno do seu conceito. Ou seja, ao mesmo tempo que essa modalidade formativa é concebida como um meio para a qualificação da educação básica, como um recurso para promover a certificação profissional daqueles que, ainda, não possuíam a graduação, ela também é conceituada como uma modalidade de formação em que se advogam por uma conexão entre os conhecimentos teóricos e os conhecimentos práticos, no contexto desta formação.

Ainda neste processo analítico, percebemos que a concepção de formação em exercício, proposto pelo projeto do curso de pedagogia, avança à medida que os objetivos e princípios vão sendo apresentados. Segundo o documento, o perfil de profissional que se pretende formar será o "crítico e reflexivo que utilize os elementos da sua prática como fonte de reflexão e busca de soluções, alimentando, assim, continuamente a produção de novos conhecimentos" (UESB, 2010, p. 25).

Observamos, na análise do perfil do profissional da educação apresentado pelo projeto do curso, indícios de uma formação docente fundamentada na perspectiva da racionalidade prático-reflexiva, quando elege os elementos da prática como fonte para produção de saberes através da reflexão. Segundo Schön (2000), os problemas que surgem na prática serão tomados como referência de análise, por meio da reflexão, para solucioná-los. Nessa perspectiva o professor é o pesquisador da sua própria prática. Para Schön (2000, p. 41), aprender na prática significa "construir e testar novas categorias de compreensão, estratégias de ação e novas formas de resolver problemas".

Associado a essa premissa, o projeto concebe o professor como um profissional crítico e reflexivo, o que nos levou a pensar na possibilidade de o projeto, também, agregar pressupostos da racionalidade crítico-emancipatória. Contudo, verificamos que o uso do termo "crítico" não é similar a uma das principais ideias anunciadas pela vertente da racionalidade crítica.

No projeto, existe a defesa de uma formação crítica, mas esse posicionamento consiste na realização de uma autoanálise, ou seja, o foco de reflexão é direcionado para o que os professores fazem no contexto interativo das aulas, enquanto a função crítica e questionadora

volta-se para a forma como os professores resolvem os problemas do cotidiano, como interferem nas situações problemáticas de ensino e aprendizagem.

Esse posicionamento exemplifica o processo de refletir na ação, identificada por Schön (2000) como uma das categorias conceituais que integram o pensamento prático dos profissionais. A reflexão na ação permite questionar a estruturação dos pressupostos do ato de conhecer na ação, ou seja, possibilita pensar criticamente sobre o pensamento que conduziu o professor àquela situação, para reestruturar as estratégias de ação e as formas de conceber o problema.

Para tanto, o projeto do curso apresenta como objetivo promover uma formação que trabalhe de forma articulada os conhecimentos básicos da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, prevendo práticas pedagógicas que viabilizem a pesquisa, as análises e a intervenção "na dinâmica interna da sala e da escola" (UESB, 2010, p. 24).

Corroborando esse primeiro objetivo, o projeto elege a escola, contexto de trabalho do profissional da educação, como objeto de estudo, identificando e analisando problemas que emergem da prática pedagógica, com a finalidade de subsidiar a elaboração de projetos e ações a serem desenvolvidos em conformidade com a realidade analisada.

O principal objetivo apresentado pelo projeto do curso reafirma as ideias preconizadas pela racionalidade prático-reflexiva, quando elege o contexto de trabalho dos professores-cursistas e as relações que são estabelecidas no seu interior como fonte dos conhecimentos práticos dos profissionais de ensino.

E, por fim, o projeto elenca, como terceira finalidade, promover a reflexão sobre a experiência docente, visando aprofundar os saberes da docência necessários ao exercício da profissão, aliando competência técnica a competência política, contribuindo para a formação de um pedagogo crítico-reflexivo, preocupado com a indissociabilidade entre teoria e prática.

O reconhecimento dos saberes provenientes das experiências dos professores-cursistas constitui uma das principais características do modelo formativo orientado pelo pressuposto da prática reflexiva. Assim, as experiências docentes tornam-se ponto de partida para promoção de uma prática reflexiva que venha contribuir para a transformação das práticas docentes desses profissionais.

Essa mesma perspectiva está expressa na fala da Professora-cursista A. Para ela, o curso tem possibilitado o aperfeiçoamento da sua prática docente, mediante a reflexão sobre a realidade de trabalho. Notamos, assim, que o curso tem despertado esse desejo de mudanças, de vivenciar rupturas com uma postura docente que não condiz com a realidade do trabalho.

> É o que eu estou vivendo agora. Eu tinha um tempinho de experiência, de caminhada com a educação. Mas a gente vê que, com esse curso, a gente pode passar por uma fase de aprimoramento, de aperfeiçoamento. A gente vê que algumas coisas estão sendo melhoradas, justamente por conta do que a gente está aprendendo. A gente reflete e vê que, realmente, precisa mudar. Por exemplo, eu me esbarrava em algumas dificuldades em relação ao comportamento do aluno. Eu ficava em pé de guerra, e isso me atrapalhava demais, demais mesmo. Porque eu queria muito... (risos) que a sala fosse disciplinada. Às vezes, eu não entendia por que os meninos eram tão inquietos. E hoje, por eu ter essa noção, eu procuro adequar a minha prática à realidade desse aluno, entender por qual motivo, muitas vezes, eles estão com aquele comportamento. Hoje entendo um pouquinho mais sobre dificuldade de aprendizagem, graças ao curso. Inclusive, eu costumo dizer que as coisas são bênçãos e, realmente, são. Quando a professora de Educação Especial deu pra gente aquele trabalho das dificuldades de aprendizagem, quase na reta final do curso, ela trouxe aquele trabalho tão enriquecedor pra mim. Porque, depois de ter feito aquele trabalho, eu comecei a ver os meus alunos de forma mais diferente [...] (Professora/cursista A, grifos nossos).

Pimenta (2005), quando discute a importância da inter-relação entre os dois saberes, afirma que, na articulação entre esses saberes, há um mútuo processo de ressignificação. Segundo a pesquisadora, cabe à teoria fornecer, aos docentes, perspectivas de "análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os" (p. 26). Observamos o trecho de um depoimento em que a indissociabilidade entre teoria e prática é evidenciada.

> Eu aprendi que a teoria tem que andar junto com a prática. Eu aprendi que o professor reflexivo tem que estar sempre refletindo no que está trabalhando, tem que refletir sobre o método. Por exemplo, tem 25 alunos e aplico uma prova de matemática e apenas 5 passaram. Eu tenho que pensar na minha forma de trabalhar. Será que não serei eu quem tem que mudar? (Professora/cursista B, grifos nossos).

A Professora-cursista B faz referência à indissociabilidade entre teoria e prática no processo de formar o profissional reflexivo, embora associe a necessidade de transformação metodológica às mudanças das práticas de ensino, limitando, assim, as ações interventivas apenas ao aspecto metodológico. O elemento significativo na sua fala é quando pergunta "[...] será que não serei eu quem tem que mudar?". Esse questionamento feito pela professora, a partir de um exemplo do cotidiano escolar, esclarece o sentido que a relação teoria e prática apresenta na perspectiva da formação prático-reflexiva.

Esses posicionamentos caminham em direção de uma visão mais ampla sobre os diversos saberes necessários à formação dos professores, oportunizando a "aprendizagem docente na medida em que novas sinergias são criadas por meio do jogo interativo entre conhecimentos das mais diferentes fontes" (ZEICNHER, 2010, p. 493).

Embora o exemplo dado no depoimento traga poucas variáveis para fazermos uma análise mais complexa, é pertinente considerar que a fala da professora-cursista problematiza apenas suas ações, deixando, à margem desse processo reflexivo, as condições organizacionais e sociais em que se insere o ensino. Limita o processo reflexivo às próprias ações, impossibilitando a elaboração de uma compreensão teórica sobre demais elementos que condicionam a prática profissional.

Dizemos isso porque acreditamos que a lógica norteadora desse processo deve ter como base a realidade do contexto social do trabalho desse professor, e não limitar-se, apenas, às experiências de ensino. A reflexão, nesse processo, poderá contribuir para que esses profissionais fiquem mais sensíveis às questões sociais que envolvem o trabalho e a instituição de ensino.

Sinalizando esta mesma compreensão, vamos encontrar a posição da Formadora 02, em cuja fala há não apenas a constatação da necessidade de o professor refletir sobre suas práticas de ensino, como, também, de ampliar o conhecimento.

> Eu acredito o pilar dessa nomenclatura seria o professor que trabalha na rede municipal de ensino, ele possa estar refletindo, realmente, sobre a sua prática e ampliando o conhecimento que ele já possui, que é o conhecimento do cotidiano, que muitas vezes um título de um mestre e de um doutor não nos fornece. Então o professor que está neste campo das séries iniciais, ele tem já uma vivência e ele precisa refletir, mesmo, para buscar melhorias para a sua própria atuação em sala de aula. Então eu acredito que professor prático reflexivo, na minha concepção, ele versa para uma análise daquilo que está sendo feito e uma reflexão para que ele possa melhorar, de como essa prática tem sido exercida (Formadora 02, grifo nosso).

De fato, como afirma Pimenta (1999, p. 11), as práticas docentes reservam os elementos mais significativos, quando se busca propor intervenções formativas e investigativas, tais como a intencionalidade para solucionar problemas, a "experimentação metodológica" e o enfrentamento das variadas situações de ensino que ainda não foram sistematizadas. Neste sentido, os conhecimentos teóricos, os saberes pedagógicos ventilados por essa formação podem colaborar no processo de ressignificação das práticas docentes dos professores-cursistas.

> Eu acho que [é] aquele que está sempre refletindo sobre aquilo que ele quer levar para o seu aluno, aquilo que ele quer levar para a sala de aula. Aquele que foca no objetivo. Em querer alcançar o objetivo para o aluno aprender. O que ele levou para contribuir para que o aluno chegasse aonde ele quer que o aluno chegue (Professora/cursista C, grifo nosso).

> Não só com ela, foi com toda a sala, porque a prática se tornou uma reflexão, a prática da professora em formação foi apresentada para a sala, e nós trouxemos essa

> prática para discussão, como qualquer prática. E a minha compreensão da reflexão é que ela é necessária. E não só uma reflexão individual, mas uma reflexão através de teóricos: o que Quadros fala da linguagem? O que Quadros fala do processo cognitivo dessa criança? Qual a compreensão que nós, enquanto professores, devemos ter para o aluno surdo? É como um deficiente? É como uma pessoa que precisa de conteúdos de forma simplória? Porque, quando eu trago essa reflexão para a sala de aula, eu mexo com tudo, porque eu trabalho com a questão do professor que está em formação, da coordenação, da direção e da secretaria municipal, estadual e nacional. É nessa política de inclusão a gente traz essa reflexão e vemos no que nós podemos mudar (Formador 01, grifo nosso).

A Professora-cursista C, embora tome como foco a aprendizagem, o objeto de análise são os conteúdos e as metodologias adotadas. A última fala (Formador 01), no entanto, avança em relação às ideias defendidas por Schön, na racionalidade prático-reflexiva, quando enfatiza a importância da contribuição das teorias da educação, quanto à relação teoria e prática, na formação do professor. A reflexão por si só é voltada apenas para os saberes da prática, como tem sido disseminado nos projetos de formação de professores, não consegue promover significativas intervenções.

Concordando com essa concepção, Sacristán (1999b) considera que o conhecimento do profissional prático-reflexivo não pode ser formado apenas das experiências concretas e individuais do sujeito; deve ser enriquecido por saberes teóricos, para que possa criar as estruturas de compreensão do próprio pensamento e das práticas de ensino.

Na fala do Formador 01, percebemos que a partir de uma concepção epistemológica há um esforço em atingir aquilo que Zeicnher (2010) defende como cruzamento de fronteiras para se criar espaços híbridos de formação de professores. Esse esforço se constata quando o formador defende o diálogo entre o conhecimento teórico, explorado no contexto acadêmico, e o conhecimento provenientes das experiências dos professores-cursistas, colocando-os em um mesmo patamar de importância no processo formativo do educador. Percebe-se que para este formador a concepção de reflexão ultrapassa os limites da individualidade para uma prática dialógica e coletiva.

No entanto, constatamos, também, que a ênfase atribuída aos saberes teóricos, associada à desconsideração pelos saberes produzidos pelos professores-cursistas no contexto de trabalho, fortalece os questionamentos e posicionamentos quanto à utilidade dos saberes das ciências da educação explorados nos cursos de formação, pois a prática é sempre muito diferente. Por isso, ainda testemunhamos falas que reafirmam a dicotomia entre teoria e prática.

> No momento da discussão, uma das alunas se posiciona “No papel é tudo lindo, mas será que aquele teórico foi para a sala vivenciar aquilo? Ele se sentou com uma sala de 40 crianças que não estão no mesmo nível? Será que ele tentou passar pelo mesmo problema? A professora logo argumento argumentou: Mas se você for

> desmerecer o conhecimento teórico, estaremos fazendo a dicotomia entre teoria e prática. Insistia a aluna: "É lindo a tese, mas quando falando da realidade não é aquilo ali". (Nota 29/01/2014. Educação no Campo).
> Em meio uma discussão sobre a importância da realização do estágio, a professora questiona para uma das duplas se o estágio era o momento de colocar em prática tudo que aprendeu em sala. Ao finalizar a questão, uma aluna se adiantou respondendo não. Mas a dupla solicitada afirmava ter dúvidas, pois como obter a resposta já no final do processo formativo. Uma aluna respondeu: mas ali se vivencia a realidade, aqui na parte teórica é uma coisa, mas quando a pessoa parte para a realidade é outra (Nota de Campo do dia 06/02/2014. Estagio Ensino fundamental).

Essas falas constatam que, para o professor-cursista, as práticas pedagógicas da formação em exercício, ainda, se mantêm distantes das instituições escolares em que atuam, distantes da realidade. Demonstram, também, que, apesar de todos os conhecimentos que apresenta, o currículo do curso ignora esses conhecimentos e o contexto em que são produzidos.

Avançando na análise do projeto do curso, percebemos que, ao apresentar os princípios norteadores, promove enriquecimento das concepções a respeito das categorias "formação em exercício" e "prática reflexiva". Assim afirmamos porque o projeto propõe valorizar o processo pedagógico na formação docente, com a consideração do trabalho pedagógico daqueles que atuam na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, na sua totalidade, na dimensão da formação e da produção dos conhecimentos interdisciplinares que embasam a organização do trabalho pedagógico no interior das escolas. Defende a sólida formação teórico-metodológica para capacitar o profissional no desempenho de diferentes papéis e funções nas instituições escolares, mediante a articulação das atividades de ensino, pesquisa e extensão, e na valorização de uma formação contextualizada, a fim de despertar o compromisso social com os problemas da escola e da comunidade, democratizando as relações e buscando respostas para os problemas locais.

Observamos, na apresentação desses princípios, avanço em relação à perspectiva da racionalidade prático-reflexiva, pois reconhece e defende a importância de uma formação teórica, o que pode indicar a superação da ideia de formação prático-reflexiva condicionada apenas à construção de saberes provenientes das experiências práticas. Além disso, é possível perceber, também, a preocupação com o contexto social.

Observamos, por outro lado, posicionamentos e concepções que perpetuam a ideia de hierarquização na relação teoria e prática, ou melhor, supervalorização dos conhecimentos teóricos em detrimento dos conhecimentos provenientes da prática docente.

Em nosso entendimento, essas contradições tendem a aproximar-se daquilo que concebemos como formação de caráter híbrido não só em relação à concepção de formação

em exercício, como, também, em relação à base teórico-metodológica que tem fundamentado essa proposta formativa. Assim, quando questionamos a possibilidade de se pensar uma formação em exercício que tenha com pressuposto o modelo reflexivo constatamos que, embora o projeto do curso evidencia a reflexão sobre a prática, não há como afirmar que essa proposta esteja, genuinamente, fundamentada na racionalidade prático-reflexiva. Como analisa Garcia (1995), os programas de formação de professores apresentam tantas concepções sobre formação, ensino, educação que dificultam a construção de um conceito único sobre formação de professores.

Tal discurso híbrido pode ser exemplificado quando a proposta do curso aponta para a necessidade de se estabelecer maior articulação entre os saberes teóricos e os saberes da profissão, por meio de uma interpretação da realidade de trabalho dos professores-cursistas.

As falas dos colaboradores da pesquisa também exemplificam o quanto os elementos que configuram a ideia de prática reflexiva e da racionalidade técnica se mesclam, ao considerarem a formação em exercício com um meio de certificação profissional e, ao mesmo tempo, como um processo de desenvolvimento profissional.

Percebemos, portanto, nas concepções até aqui apresentadas, um entrelaçamento de fragmentos de ideias de diferentes abordagens e de diversos modelos de formação, resultando em posicionamentos ambivalentes, em que a dimensão da prática docente e os saberes da experiência são reconhecidos em concomitância a posicionamentos que valorizam os conhecimentos teóricos.

Neste sentido, é possível afirmar que o hibridismo, presente nas concepções, expressam ambiguidades na sua dimensão conceitual, uma vez que legitima e ressignifica posicionamentos produzidos em distintos modelos teóricos de formação e, por vezes, conflitantes.

Diante dessa constatação, avançaremos nas análises, buscando identificar nos próximos eixos, as situações de ensino que evidenciem intervenções pedagógicas reflexivas.

6.2 GESTÃO DA MATÉRIA: ORGANIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DAS INTENÇÕES E INTERVENÇÕES DE ENSINO

No processo de organização das intenções e sistematização das intervenções de ensino, o formador de professores estrutura as situações de ensino, a partir de elementos que viabilizam a efetivação de suas práticas pedagógicas. Esses elementos atuam com

demarcadores das práticas docentes, imprimindo peculiaridades que diferenciam à docência das demais profissões (TARDIF, 2002; BATISTA NETO, 2012; SALES, 2012).

Neste sentido, os elementos estruturantes, ao concretizarem a prática dos docentes, expressam os saberes pedagógicos que fundamentam essa prática, caracterizando-a pela intencionalidade e interatividade, portanto, intencionada a promover a transformação dos sujeitos, no contexto específico, da formação docente.

Quando retratamos a intencionalidade do docente, vamos encontrar no planejamento, os elementos essenciais que irão demarcar as proposições do professor, organizadas em forma de objetivos, metodologias, recursos, entre outros. Na inter-relação entre esses elementos é possível perceber as bases teóricos-metodológicas que pretendem fundamentar as práticas docentes dos professores (ZABALA, 1998; MASETTO, 2003).

Neste sentido, o planejamento representa um elemento fundamental para o profissional da educação, quando há intenção de promover práticas educativas que contribuam para a aprendizagem dos cursistas. O planejamento, para o docente, funciona como uma ferramenta para fins de efetivar as ações práticas, por meio da organização e sistematização das intenções e intervenções pedagógicas (MASETTO, 2003; SANTOS, 2010).

Considerando essa premissa, observa-se que o planejamento estruturado conforme o pressuposto da prática reflexiva demanda, dos profissionais do ensino, um posicionamento ativo e crítico, diante da realidade que circunscreve a ação pedagógica. Ativo, porque desafia não só o formador de professores, mas a comunidade institucional a superar a ideia de conceber o planejamento do ensino como uma obrigação burocrática de preenchimento de formulários preestabelecidos; crítico, porque exige refletir sobre as demais dimensões que constituem a prática pedagógica institucional. Ou seja, não é apenas uma reflexão direcionada para si mesmo sobre as intenções e estratégias de intervenção. A reflexividade, neste sentido, supõe a superação dessa marca individualista para considerar o contexto social e institucional do processo de ensino-aprendizagem (ZEICNHER, 1993; MASETTO, 2003).

A partir desse posicionamento, ao analisar a dinâmica adotada pelo curso, no processo de organização e sistematização do ensino, observamos que as proposições contidas no projeto a respeito do planejamento de ensino estão vinculadas às atribuições do coordenador pedagógico. Nas orientações, o coordenador pedagógico é o principal articulador na organização das atividades curriculares. No que tange ao planejamento didático, a indicação é que seja elaborado em reuniões sistemáticas, realizadas antes de cada semestre e no decorrer das atividades pedagógicas.

> O coordenador terá a seu encargo a organização das atividades de aprofundamento curricular e a supervisão das disciplinas no que tange ao cumprimento da carga horária, ementário e planejamento didático que é elaborado em reuniões sistemáticas, que se realizam antes de cada módulo e durante o desenrolar das suas atividades semestrais (UESB, 2010 p. 23, grifo nosso).

De acordo com o que consta no projeto do curso, o planejamento de ensino origina-se de uma construção coletiva e, embora haja momentos específicos para sistematização, o ato de planejar caracteriza-se pela flexibilidade, uma vez que a reestruturação e a reavaliação ocorrem em todo o processo formativo.

Considerando essas orientações, elencamos duas ações, no processo de elaboração do planejamento de ensino do curso, que indicam uma aproximação das práticas pedagógicas de uma formação prático-reflexiva: a construção coletiva do trabalho pedagógico e a flexibilidade.

Pensar no planejamento de ensino coletivo remete à valorização de um espaço mais democrático de discussão e teorização sobre as práticas pedagógicas institucionais. Isso implica na possibilidade das diferentes dimensões, que constituem a prática pedagógica, terem espaço e voz nesse processo. E, neste aspecto, destacamos a presença da dimensão discente, o reconhecimento das necessidades desse segmento como um eixo norteador, na organização do planejamento. E, quanto a flexibilidade na elaboração, convida todos os envolvidos a considerar o contexto em que o planejamento será desenvolvido, respeitando as diferenças, as tendências e as características individuais e coletivas dos sujeitos.

Contudo, as observações revelam que, embora houvesse uma tentativa de promover um processo coletivo de elaboração, as ações individuais de planejamento eram predominantes. No período em que estivemos realizando as observações, houve um único encontro coletivo entre os formadores de professores e a coordenação pedagógica. Mesmo assim, não foi possível a participação de todos. O depoimento da coordenadora pedagógica reafirma essa constatação.

> Inicialmente realizávamos reunião e os professores das áreas planejavam juntos. Hoje isso raramente acontece. O único grupo que segue o mesmo critério é o grupo dos professores da área de linguagens. Eles costumam se articular e fazem essas reuniões. Agora, geralmente, quando é o professor da casa que já ministra a mesma disciplina no curso regular[31], então para eles não há a necessidade desse planejamento. Eles já seguem o mesmo programa que já estabelecem no curso regular (Coordenadora pedagógica).

[31] Quando a coordenadora fala do curso regular, ela está se referindo ao curso de Licenciatura em Pedagogia, da UESB, ou seja, o curso que faz parte do quadro de cursos oferecidos pela Instituição Superior de Ensino, com ingresso por meio dos processos seletivos do ENEM e do vestibular da instituição.

Na fala da coordenadora pedagógica, notamos que há mobilização para promover as reuniões e incentivo para realizar o planejamento coletivo, uma estratégia das coordenadoras para evitar distorções nas propostas de uma mesma disciplina. Algo que elas já haviam constatado ao acompanharem os planos de curso dos formadores.

Nas nossas análises constatamos que, além da tentativa de superar as distorções nos planejamentos, havia a intenção de uniformizar as ações pedagógicas do curso, o que seria garantido com a realização de planejamentos coletivos, mas que resultasse em uma única sistematização pedagógica.

Compreendemos que é preciso haver certa uniformidade na ação pedagógica da instituição como um todo, mas ela não pode ser um obstáculo ao processo de aprendizagem dos professores-cursistas. Sob a perspectiva de um ensino reflexivo, acreditamos na autonomia dos formadores em avaliar as possibilidades e limitações apresentadas pelo planejamento solicitado pela instituição. E, neste sentido, não consideramos viável planejar uma disciplina de uma única forma para ser desenvolvida em turmas heterogêneas.

Em nossa concepção, o planejamento coletivo fomenta o desenvolvimento de um processo reflexivo que não só viabiliza a teorização dos pensamentos e das ações práticas individuais, mas, também, envolve as condições sociais de educação. E, justamente por essa característica, o resultado desse processo, necessariamente, não precisa ser padronizado.

Além disso, outros obstáculos impedem a regularidade das reuniões pedagógicas, tais como o fato de haver um número significativo de formadores de professores residentes em outros municípios e de alguns terem outros vínculos empregatícios, impedindo-os de disponibilizar uma carga horária para esses encontros.

A segunda dificuldade deve-se à rotatividade das disciplinas entre os formadores, o que dificulta maior familiaridade com a matéria. Para entender esse processo rotativo, é preciso recorrer às orientações do Manual Operativo do PARFOR (BRASIL, 2014). Segundo esse documento, mesmo que o bolsista participe de mais de uma atividade no PARFOR presencial, ele receberá apenas uma bolsa por mês, sendo vedado, também, o acúmulo de recebimento de bolsas de qualquer outro programa da CAPES ou de agência nacional. Embora consideremos essas regras pertinentes, elas provocam a crescente rotatividade de disciplinas entre os professores.

Como consequência, presenciamos um prejuízo formativo, tanto para os professores-cursistas, quanto para os formadores, já que estes, em algumas situações especiais, se submetem a trabalhar com uma disciplina em que não têm uma base formativa, gerando grau de insegurança em relação ao desenvolvimento do trabalho e mantendo os professores-

cursistas na condição de vulneráveis a uma formação superficial, sem aprofundamento epistemológico.

A coordenadora pedagógica revela, também, questões bem preocupantes. Uma delas se refere à realização de planejamentos individuais, uma ação que pode gerar a ideia de ser uma atividade de caráter burocrático, no seio da formação de professores em exercício, ou seja, que funcione como uma atividade, cujo resultado destina-se aos arquivos das secretarias dos cursos, descaracterizando, assim, a real finalidade (MASETTO, 2003). Daí a defesa de se incentivar o planejamento coletivo não só para evitar distorções no produto final do processo, mas para criar possibilidades de colaboração entre as dimensões do contexto formativo.

Em síntese, temos três situações diferenciadas na elaboração e sistematização do planejamento de ensino. A primeira, que envolve uma pequena parcela, refere-se a profissionais que optam por um planejamento coletivo. A segunda, abrangendo um percentual maior, corresponde aos formadores que elaboram, individualmente, o planejamento. A terceira situação é a dos professores adaptam planejamentos de outros cursos para serem desenvolvidos no curso de formação em exercício.

Essas ocorrências nos fazem pensar, por outro lado, nas condições que estão sendo dadas aos formadores de professor para que possam cumprir o planejamento. Observamos, algumas vezes, eles reestruturarem o planejamento por não terem tido retorno da instituição, como a disponibilização do transporte coletivo para aulas de campo. Outras vezes, tiveram de suspender as aulas ou substituí-las por outra atividade interna por não terem tido as condições para realizá-las.

Somando-se a essa problemática, existe outra que se revela na opção, por parte de alguns formadores, de não elaborar planejamento para um curso com um perfil específico de alunado. Promovem, assim, intervenção pedagógica baseada em um planejamento que não corresponde à proposta do curso, muito menos ao perfil do cursista com o qual trabalhará. As atividades são estruturadas com base no plano de curso da licenciatura de pedagogia, formação regular, do campus da UESB de Itapetinga.

Ante esta situação questionamos se o ementário do curso de licenciatura em pedagogia da UESB é semelhante ao do projeto do curso de pedagogia para professores em exercício, convênio PARFOR/UESB? Em que esses professores se baseiam para não realizar o planejamento da disciplina para a qual é responsável? E mais, para um curso fundamentado no pressuposto da formação prático-reflexiva, em qual momento desse planejamento podemos afirmar que existe uma perspectiva de inserir os conhecimentos dos professores-cursistas como ponto de partida dessa formação?

Podemos constatar, mediante o depoimento da coordenadora, a existência de impasses que inviabilizam a promoção de práticas reflexivas. A dificuldade para realizar um planejamento coletivo contribui para que esse formador se feche na sua rotina, concentrando esforços para ministrar os conteúdos, e a utilização de um planejamento alheio garante a desvinculação da proposta da realidade social dos professores-cursistas.

Outro ponto que gostaríamos de discutir é o que trata da plasticidade na ação do planejamento e da autonomia para propor e realizar mudanças. Quando o professor assume a aula, no momento em que passa a gerir a classe, esse planejamento toma impulso, passa por situações de reconhecimento, conflitos, pois as intervenções que serão feitas em classe estão questionando a funcionalidade e a pertinência desse planejamento. Nesta discussão, concordamos com Libâneo (2004), quando considera o planejamento um processo continuo e, por isso, suscetível de constantes reflexões, revisões e correções, para atingir alternativas na solução dos possíveis problemas.

Constatando as dificuldades que os sujeitos da formação de professores apresentam em viabilizar a organização de um planejamento fundado nas premissas da racionalidade prático-reflexiva, buscamos continuar a análise, agora, baseados nos planos de curso das disciplinas que ministradas durante o período de observação. Para isso, agrupamos os elementos que constituem o plano de curso, considerando as relações estabelecidas entre objetivos, conteúdos e metodologias adotadas. Desse modo, foi possível identificar, nas relações entre os objetivos e as intervenções pedagógicas, as intencionalidades de se promover uma formação prático-reflexiva.

No que diz respeito a relação entre as intencionalidades presentes nos planos de cursos e as intervenções práticas, materializadas nas situações de ensino, foi necessário identificar e analisar as características e os sentidos que essas práticas interventivas apresentavam, no decorrer das nossas observações. Assim, foi possível agrupá-las em três subcategorias analíticas, que denominaremos “intervenções práticas direcionadas para o domínio curricular” – aquelas voltadas para os conteúdos e os aspectos didático-metodológicos; “intervenções práticas direcionadas para a reflexão sobre a prática dos docentes” – as que têm como foco analítico as práticas de ensino dos professores-cursistas; “intervenções práticas direcionadas para a reflexão sobre as práticas escolares” – em que as reflexões empreendidas não se circunscrevem aos limites das salas de aula, mas propõem investigar, também, as instituições escolares.

É importante esclarecer que, embora tenhamos observado dez disciplinas, só tivemos acesso a oitos planos e a um módulo de estudo, elaborado pelo professor da disciplina Libras,

no qual não constava o plano de curso. Trata-se de um módulo de caráter mais técnico e instrumental, organizado com exemplos de atividades ilustrativas, referentes aos sinais mais básicos de Libras. Portanto, apenas oito planos foram analisados.

O quadro que se segue apresenta as informações que caracterizam as intervenções pedagógicas, conforme os objetivos, os procedimentos teóricos, os recursos utilizados, baseando-nos nos dados provenientes da análise documental e das observações das aulas.

Quadro 6 – Caracterização das intervenções pedagógicas desenvolvidas em sala de aula

CARACTERÍSTICAS	INTERVENÇÕES PRÁTICAS PARA O DOMÍNIO CURRICULAR	INTERVENÇÕES PRÁTICAS PARA A REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOS DOCENTES	INTERVENÇÕES PRÁTICAS PARA A REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS ESCOLARES
DESCRIÇÃO DAS AULAS	Predomínio de aulas expositivas apresentadas pelo formador, com um caráter mais técnico-instrumental.	Aulas expositivas apresentadas pelo formador e pelos cursistas, por meio de seminários, oficinas.	Aulas expositivas, mas que fomentam a problematização das práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de ensino.
PRINCIPAIS OBJETIVOS	Oportunizar a construção do conhecimento sobre a disciplina, a compreensão das características e a apropriação dos conhecimentos básicos sobre a disciplina.	Fomentar a reflexão das ações pedagógicas dos próprios cursistas.	Possibilitar a vivência de situações e experiências que contribuam na formação do profissional. Elaborar e avaliar projetos pedagógicos em parceria com a instituição educativa.
CONTEÚDOS EXPLORADOS	Predomínio de conteúdos que tratam da conceituação, tipologia e caracterização das temáticas.	Direcionados para a problematização da prática dos alunos cursista.	Conteúdos que fomentam a problematização das práticas pedagógicas das escolas públicas.
SUJEITOS PARTICIPANTES	Centrado no Formador de professor	Formador de professor; Professores-cursistas assumem a centralidade das ações.	Formador de professor; Professores-cursistas professores das instituições do Ensino Fundamental.
METODOLOGIAS ADOTADAS	Aulas expositivas; leituras e estudos de textos; atividades individualizadas.	Aulas que promovem a organização de oficinas e de projetos, criando situações semelhantes às desenvolvidas em escolar regulares.	Aulas expositivas, com diálogos, debates, elaboração de projetos.
PROCESSO AVALIATIVO	Pontual, mais direcionada para os Trabalhos individuais, Frequência e participação dos cursistas.	Trabalhos individuais e coletivos	Desempenho nos trabalhos em grupo, nas atividades propostas.

Fonte: Pesquisa de campo da autora.

A subcategoria “intervenções práticas direcionadas para o domínio curricular” agrupa um conjunto de aulas, em geral, ministradas de forma expositiva, aproximando-se da perspectiva técnico-instrumental. Essas aulas, geralmente, buscam oportunizar a construção de conhecimentos sobre os assuntos das disciplinas. Há uma preocupação com a apropriação de termos, em caracterizar e identificar as tipologias de determinados temas. Os objetivos das disciplinas apresentadas no Quadro 7 podem exemplificar essas observações.

Quadro 7 – Objetivos nos planos de curso das disciplinas observadas

DISCIPLINAS	OBJETIVOS
Educação do Campo	Oportunizar a construção do conhecimento sobre a Educação Rural e refletir sobre os seus fundamentos. Conhecer as várias concepções de educação rural/campo e ruralidade.
Instrumentação para Educação Musical	Apropriar-se de conhecimentos básicos teóricos e práticos de educação musical para o emprego de vivências musicais na educação infantil. Identificar os elementos que compõem a linguagem musical e sua aplicação prática na apreciação musical.

Fonte: Pesquisa de campo da autora.

Analisando o plano de curso da disciplina “Instrumentação para Educação Musical”, observamos que a relação entre objetivos e conteúdos orienta-se pela apropriação de conhecimentos sobre educação musical para que possam ser utilizados como mediadores na relação do aluno com a música. Portanto, a maioria do conteúdo foi selecionado para atender ao domínio dos conhecimentos ligados à musicalidade, tais como conceito de música, estudos de timbres, estudo da voz.

Considerando os conteúdos e analisando o teor da ementa, quando propõe “um estudo de alternativas para um melhor aproveitamento da música na educação da criança” (UESB, 2010), é possível verificar que, embora o planejamento intencione evidenciar a contribuição da música para o processo de desenvolvimento do aluno, não ficam claros, na relação conteúdo-metodologias, os elementos e a propostas interventivas que possam subsidiar esse desenvolvimento. As aulas observadas reafirmam essa constatação, quando a professora solicita aos cursistas a aplicação de atividades metodológicas nas salas onde trabalham.

Contudo, não foi apresentado uma orientação mais sistematizada para os professores-cursistas a respeito de como seria o trabalho, o sentido de promover esse tipo de atividade para a educação básica, as contribuições que poderiam promover na aprendizagem dos alunos.

Na proposta de trabalho para ser desenvolvida pelos professores-cursistas e, posteriormente, relatada em uma produção escrita, ficou subtendido que o contexto social no

qual seria aplicada a técnica não precisava, necessariamente, ser observado, analisado. Ou seja, uma vez dominada a técnica, pode-se aplicá-la em qualquer situação de ensino.

> **Descrição da aula:** Ao final da chamada, a professora solicitou de todos a apresentação de uma atividade que havia passado na semana anterior. A atividade consistia na elaboração de uma história que envolvesse sonorização e instrumentos musicais. Poderia ser uma história criada ou uma história já existente. Algumas foram inventadas pelos membros do grupo, outras já existiam. Cinco grupos apresentaram suas histórias, fazendo uso da sonoridade, porém notava-se que as equipes não estavam bem organizadas nas apresentações. Após esse momento, a professora não realizou nenhuma avaliação sobre as apresentações e, logo, procurou saber se eles já fizeram algo parecido em suas salas de aula. Apenas uma aluna confirmou. A professora aproveitou o memento para solicitar dos alunos a aplicação dessa atividade nas suas salas de aula e que fosse entregue um relatório após quinze dias. Alguns alunos reclamaram. A professora, ouvindo essas reclamações, decidiu liberar a aula da próxima quinta-feira para que os alunos organizassem essa atividade (Nota de Campo 16/10/2014. Instrumentação para Educação Musical, grifo nosso).

Constatamos que a formulação do conhecimento sobre a musicalidade torna-se elemento central, promovendo uma dicotomia na relação entre teoria e prática. Havia uma preocupação no domínio dos conhecimentos pertinentes à música. Mas, por outro lado, não direcionava o mesmo interesse em estabelecer as devidas conexões com o campo de atuação dos professores-cursistas. Nesta perspectiva, sentidos atribuídos à prática são estruturados na relação com os conteúdos, de caráter técnico, servindo para reproduzir assuntos e instrumentos de intervenção, distanciando-se das reflexões sobre as demais dimensões que precisam ser consideradas nas situações de ensino/aprendizagem.

Essa configuração com que o formador de professor conduz as práticas docentes cria uma tendência a compreender a formação de professores nos moldes da racionalidade técnica, reduzindo-se à condição de transmissor de conhecimentos e o professor-cursista ao domínio das técnicas provenientes das ciências da educação. Então, a habilidade desejável nesse processo formativo encontra-se na aplicação de técnicas.

Contudo, notamos que essa perspectiva, em algumas situações de ensino, acabou perdendo o seu poder formativo, pois os professores-cursistas, através dos seus conhecimentos e experiências, contradizem as concepções da racionalidade técnica. Os relatos, os questionamentos, as problematizações que nascem das experiências práticas funcionam como contraponto para práticas interventivas, fundamentadas nesse pressuposto.

Os professores-cursistas rompem com as barreiras de uma formação instrumental quando, mesmo que involuntariamente, aproveitam o espaço-tempo formativo para estabelecer uma relação entre a disciplina e suas práticas escolares. Constatamos, nos relatos

dos cursistas, a partir das suas experiências com a musicalidade em sala de aula, que determinadas propostas, apresentadas pela formadora, não correspondiam à realidade do cotidiano escolar, pois havia a necessidade de se observar esse contexto, os sujeitos dessa formação.

Percebemos nas problematizações apresentadas pelos professores-cursistas, uma tentativa de reconfigurar o sentido atribuído às práticas docentes, em que a instrumentalização técnica é questionada e suscetível a falhas. Os saberes pedagógicos dos professores, constituídos a partir de suas práticas cotidianas, respaldam suas análises sobre as práticas interventivas, apresentadas pelos formadores de professores.

Na disciplina "Educação do Campo", por exemplo, os objetivos indicam a apropriação das concepções sobre educação rural e seus fundamentos. No entanto, na seleção dos conteúdos disciplinaras, a professora trouxe para as aulas temáticas problematizadoras que deram novos contornos ao planejamento. Conteúdos, como "Territórios e Movimentos Sociais", "Políticas públicas para a Educação Rural", "Classes Multisseriadas", fomentaram debates enriquecedores em sala de aula.

Além disso, percebemos que, na maioria das aulas, eram criados nexos entre os assuntos, as temáticas e as reflexões sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de ensino, de forma contextualizada. Como afirma Masetto (2003), é necessário que a disciplina contemple os conhecimentos importantes à formação do profissional. E mais do que isso, é preciso considerar que os exemplos apresentados e as atividades propostas precisam estabelecer uma relação com o curso e o perfil do profissional que se almeja formar.

Esse exemplo aproxima-se daqueles apresentados por Zeichner (2010, p. 486), quando especifica várias situações de ensino passiveis da criação de "terceiros espaços" de formação docente. Segundo o autor, e fundamental haver uma inter-relação entre os conhecimentos das disciplinas acadêmicas e os saberes provenientes das experiências de trabalho dos professores-cursistas. Neste caso, percebemos que a intencionalidade da formadora estava para além do que havia sido definido pelo programa da disciplina, buscando conectar os conceitos explorados com as práticas provenientes do contexto escolar.

Ainda, considerando essa análise, o trecho que selecionamos trata de uma discussão baseada na análise de um vídeo "O que é Educação". Aqui percebemos indícios da intencionalidade da professora de estabelecer interlocução entre os assuntos explorados na disciplina e os aspectos pedagógicos da formação.

> Um colega reforçou a importância da composição coletiva dos segmentos da escola, não só no aspecto da individualidade de cada profissional. “o aprendizado se concebe em um todo”. Ele afirmava: “a maioria das discussões que estamos falando aqui retrata uma questão política”. Chamava a atenção para a responsabilidade de todos neste processo. Continuou: “Mas precisamos ter em mente que a escola é um lugar onde se discute política e compreender que o professor é um ser que pode transformar o meio que vive. Diga que estou errado?” A não ser que tenha alguém aqui que não trabalhe na sala e não perceba isto. A professora afirmou: “A ideia do vídeo é exatamente esta, não tem como você não criticar, se posicionar. Reconhecer que não se sabe, mas antes reconhecer que é difícil, pois é um lugar onde se ensina. Precisamos compreender essa interconexão de que os problemas da cidade e os problemas da escola se refletem uns nos outros. Ao ponto da filosofa dizer que enquanto não resolvermos os problemas da escola, não teremos nem escola, nem cidade, nem mais nada” (Nota de campo 29/01/2014. Educação no campo).

Ao dicotomizar a relação teoria e prática, criando incompatibilidades entre esses campos, destituímos da formação em exercício um elemento central que é a reflexividade. E a perspectiva reflexiva, engloba astutamente essas duas dimensões: teórica e prática. Portanto, não há prevalência de uma sobre a outra. Esse trecho vem exemplificar a necessidade de se promover intervenções pedagógicas que favoreçam o constante diálogo entre esses campos de conhecimento. Quando a formadora convoca a todos a assumirem uma posição política diante dos problemas sociais, ela posiciona o lugar da prática docente neste processo, a posição de transformadora.

Assim, a prática docente não pode existir no vazio, fundamenta apenas nas repetições metodológicas e instrumentais. A prática docente, exposta no trecho que apresentamos, é entendida como uma prática constituída de saberes, permeada por conhecimentos teóricos e embasada pelo exercício reflexivo desses saberes.

Propor intervenções pedagógicas para o domínio curricular proporciona o entendimento de que a apropriação de conteúdos e técnicas metodológicas não se constitui exatamente como um problema. Neste aspecto, concordamos com Libâneo (2008), quando afirma que os professores deveriam desenvolver algumas capacidades, sejam elas: ter o conhecimento teórico e crítico da realidade que envolve a sua ação; associado ao domínio de metodologias que favoreçam o trabalho e por fim, considerar, no processo de constituição das práticas pedagógicas, os contextos sócio-político e institucionais.

Embora, nesta subcategoria, identificamos situações de ensino que tornam o domínio dos conteúdos e das técnicas metodológicas eixos centrais na formação para professores em exercício, observamos, por outro lado, ações que superam essas fronteiras ao incorporarem intervenções pedagógicas que equilibram as distâncias entre o que se tem discutido na graduação e aquelas que emergem das situações do contexto escolar. Percebemos que essas intervenções pedagógicas são ressignificadas pelas problematizações dos professores-

cursistas, quando interconectam os seus saberes pedagógicos aos conhecimentos trabalhados na formação docente.

Dando continuidade à análise, identificamos, na subcategoria "intervenções práticas direcionadas para a reflexão sobre a prática dos docentes", uma participação mais significativa dos professores-cursistas na promoção de situações de ensino em que os alunos são incentivados a problematizar as ações pedagógicas. Neste caso foi solicitada aos professores-cursistas a elaboração de aulas para os alunos da educação básica, por meio da organização de oficinas e projetos, criando situações semelhantes às desenvolvidas em escolas regulares.

Pérez-Gómez (1995) afirma que, no modelo de formação de professores reflexivos, a prática torna-se elemento central no currículo, pois se constitui como um lugar que favorece a aprendizagem e a construção do pensamento. O autor defende a estruturação curricular baseada na análise de simulações representativas das situações práticas de ensino, para que se possa problematizar o ato de ensinar.

> A prática encontra-se sempre num equilíbrio difícil e instável entre a realidade e a simulação: por um lado, deve representar a realidade da aula, com as suas características de incerteza, singularidade, complexidade e conflito; por outro lado, deve proteger o aluno-mestre das pressões e riscos da aula real, que excedem a sua capacidade de assimilação e reação racional. Em resumo, deve ser um espaço real onde o aluno-mestre observa, analisa, atua e reflete sem a inteira responsabilidade do prático sobre os efeitos geralmente irreversíveis das suas ações (p. 110).

À luz dos argumentos apresentados pelo autor, identificamos várias situações de ensino que procuram simular a realidade das aulas das escolas de educação básica. Geralmente, são propostas de atividades que utilizam a elaboração de oficinas, as análises e aplicação de projetos pedagógicos ou planejamentos de ensino como técnicas metodológicas para o seu desenvolvimento. O trecho da aula da disciplina "Instrumentação e Prática de Ensino na Educação Infantil" exemplifica a proposta de formação docente defendida por Pérez Gómez (1995):

> Os alunos após planejarem as oficinas deveriam apresentar suas propostas em sala de aula. Assim o fizeram; algumas equipes apresentaram suas propostas. Estava programado que, na próxima semana, os alunos iriam fazer a intervenção pedagógica em algumas creches do município. Percebi muito interesse dos alunos na socialização das suas oficinas. Houve muita criatividade nas apresentações. Alguns colegas não conheciam determinadas técnicas e diziam que iriam trabalhar em suas salas. Após as apresentações, a professora abriu para o debate. Os alunos foram se posicionando quanto às apresentações das oficinas de arte visual, movimento e música. Alguns diziam que o trabalho com o lúdico dependia muito da boa vontade do professor, outros afirmavam que a arte, através da criatividade, libertava os

> alunos e os docentes da rotina. As apresentações se basearam em técnicas e nas experiências desenvolvidas por esses cursistas, em seus contextos de trabalho. (Nota de Campo, 25/03/2014. Instrumentação e Prática de Ensino na Educação Infantil).

Esse tipo de prática interventiva aproxima-se daquilo que Zeichner (2010, p. 489) identificou como sendo a incorporação das "representações das práticas dos professores nos cursos das universidades", ou seja, criar situações de ensino em que o professor-cursista pudesse inserir os saberes e suas práticas docentes no contexto da formação de professores. Isso oportunizou a problematização desses saberes, através dos conhecimentos acadêmicos, dos conhecimentos teóricos e metodológicos.

Esse e outros exemplos, conforme apresentamos nos eixos anteriores, são muito comuns na proposta pedagógica do curso. Inclusive, as ementas das disciplinas do currículo do curso propõem a realização desse tipo intervenção pedagógica. A própria ementa da disciplina Instrumentação e Prática de Ensino na Educação Infantil ilustra a observação feita.

> Correntes Teóricas da Educação Infantil. Contribuições dos teóricos: Rousseau, Pestalozzi, Montessori, Frobel, Freinet, Piaget, Wallon e Vigotsky para a Educação Infantil. Característica do estágio de desenvolvimento da criança. Diretrizes curriculares. Referências Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. A organização de conteúdos e metodologia de trabalho. Elaboração de propostas metodológicas para classes de creche e pré-escola, sob orientação do docente, para posterior socialização no grupo (UESB, 2010).

No exemplo que apresentamos para ilustrar as defesas de Pérez-Gómez (1995) e de Zeichner (2010), identificamos intervenções pedagógicas que se fundamentam na racionalidade da prática reflexiva. Nossa afirmação toma por base as situações de ensino criadas para atender ao perfil do alunado do curso de formação. Por serem profissionais em exercício, esses cursistas já trazem exemplos e relatos das suas experiências. Não são simulações a respeito das práticas de ensino; são situações de ensino e conhecimentos provenientes de experiências reais de trabalho. Constatamos que a problematização, nessas situações de ensino, demonstra-se hibrida, pois tanto versa sobre os saberes e as experiências dos professores-cursistas, quanto incentiva a reflexão sobre as possíveis práticas pedagógicas que, necessariamente, não significa que estejam relacionadas às suas realidades, configurando na possibilidade que se criar novas ou ressignificadas práticas docentes.

Observamos que algumas situações de ensino fomentam o processo de reflexão na ação (SCHÖN, 1995, 2000). No entanto, neste caso, essa reflexão ocorre no campo da simulação, ou seja, no contexto da formação em exercício, os formadores promovem situações de ensino que se assemelham às experiências práticas da docência, funcionando

como momento de construção do conhecimento, através da reflexão, análise e problematização dessas situações.

Essa reflexão, para Schön (2000, p. 33), possibilita um processo de conscientização do pensamento do professor tanto em relação ao fenômeno analisado, quanto em relação ao próprio professor. Isso significa afirmar que os conhecimentos rotineiros, tácitos, denominados pelo autor como "conhecimento na ação", são questionados, pois as situações novas e complexas criam oportunidades de "reestruturação das estratégias de ações" e de compreensão do problema ou da situação investigada.

Contudo, essas situações de ensino não atendem às necessidades dos professores-cursistas, pois a base das análises está na reflexão restrita ao próprio ensino dos professores, com o intuito de trabalhar metodologias técnico-instrumentais, para garantir a reprodução curricular. (ZEICNHER, 2008).

Quando uma proposta de formação atribui maior ênfase à reflexão individual, criam-se possibilidades para que os cursos, fundamentados nos pressupostos da racionalidade prático-reflexiva, sejam identificados como propostas que atendem, apenas, as necessidades mais imediatas e técnicas do docente, com características reducionistas e limitadas, pois desconsideram o contexto social e institucional do ensino (ZEICNHER, 1993; 2008).

Mas, como já afirmamos, a prática dos formadores se efetiva na interação com as demais dimensões que constituem as práticas pedagógicas da formação docente. Neste sentido, embora possam ocorrer no contexto institucional situações de ensino que expressem um caráter mais técnico e instrumental, as ações dos demais sujeitos, no contexto das relações, contradizem ou dificultam a realização dessas intervenções pedagógicas, pois, na inter-relação entre formadores, professores-cursistas e conhecimentos, ocorrem tensões que requisitam um processo interpretativo, mediante proposições reflexivas, embasadas em construtos teóricos, que dialogam com a realidade social do ensino.

Assim, as dimensões constituintes da prática pedagógica são convocadas a assumirem o compromisso profissional em preservar ou transformar a situação na qual se encontra o ensino.

> A professora continuou chamando a atenção dos alunos para os termos imitação, observação, modelos a serem seguidos. Ela afirmava que é comum esperarmos modelos para aplicarmos no contexto das escolas, mas, segundo ela, era preciso refletir e pensar a prática para além da imitação de modelos. Dizia ela: "Eu proponho fazer uma reflexão para pensarmos para além da imitação de modelos. É bem verdade que, como a colega colocou, temos na escola muitos problemas que são comuns, mas precisamos compreender que a escola que está localizada nesse bairro é bem diferente da escola da Nova Itapetinga, por exemplo. Os sujeitos que

> frequentam a escola aqui são diferentes dos sujeitos que frequentam a escola da Nova Itapetinga. Temos que ter muito cuidado com essas questões, idealizar modelos não encaixa naquela realidade. As pessoas são diferentes, e graças a Deus que somos diferentes. Essa diferença precisa ser potencializada, não marginalizada. Essa perspectiva do modelo que tanto desejamos. E essa relação teoria com a prática está convergindo na práxis pedagógica. Não existe essa separação de aqui ter teoria e lá ter a prática" (Nota de Campo do dia 06/02/2014. Estágio Supervisionado - Anos iniciais do Ensino Fundamental, grifo nosso).

> Outro aspecto também aludido pela professora foi a necessidade e importância de se trabalhar com a educação infantil de forma interdisciplinar. Nesse ponto, ela englobou toda a disciplina para trazer à tona o significado da relação teoria e prática. Ao fazer referência às leituras e aos teóricos estudados, ela argumentava: "Qual a relação que faço deste texto com a minha prática e com a minha vida pessoal? Se só reproduzimos o que os teóricos dizem não vivenciamos uma aprendizagem significativa. Nossa formação foi por muito tempo só reprodução, sem relacionarmos aquelas teorias com as nossas práticas pedagógicas. E se não tem utilidade com a prática não sabíamos usar. E muitos dos nossos alunos também estão aprendendo assim. Por exemplo: fazem as continhas, mas não fazem relação com o seu contexto. Nossa aprendizagem também é relacionar o texto com a nossa prática, e não, apenas, memorizar" (Nota de Campo do dia 28/01/2014. Instrumentação e Prática de Ensino na Educação Infantil, grifo nosso).

De modo geral, nesses dois últimos trechos, percebemos que a ideia de formar o professor reflexivo foi traduzida na problematização a respeito do contexto social em que os professores-cursistas desenvolvem as práticas. Na primeira passagem, a professora tece críticas aos modelos de educação fundados na racionalidade técnica e reclama uma postura reflexiva, para além da imitação de modelos de formação. Propõe a problematização das situações reais de ensino, fazendo uma ressalva à diferenciação e às particularidades apresentadas pelos contextos sociais. Assim, quando a formadora instiga os professores-cursistas a pensarem na posição em que ocupam no contexto social, percebemos que o sentido atribuído à prática desvencilha-se da ideia instrumental para aproximar-se de um sentido social e político.

A relação teoria e prática, nestes dois trechos, assume um patamar diferenciado do que observamos na subcategoria anterior. Há uma tendência em defender a unicidade teoria – prática, pressupondo relações de interdependência e reciprocidade. Isso significar afirmar que a reflexão sobre a prática se constitui como eixo fundamental na formação de professores, porém essa reflexão dialoga com as teorias educacionais, possibilitando a análise crítica sobre a prática e sobre o contexto no qual se insere (LIBÂNEO, 2008).

Esses exemplos reforçam as ambiguidades que os projetos de formação docente fundamentados na racionalidade prático-reflexiva acarretam. Ambiguidade, porque revelam nas práticas pedagógicas os conflitos e as contradições próprios das disputas entre os modelos e as concepções a respeito da formação para professores.

Dando continuidade à análise, na terceira subcategoria, apresentamos as “intervenções práticas direcionadas para a reflexão sobre as práticas escolares”. Nessas aulas, o diferencial é a proposição de fomentar a problematização das práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de ensino, pois as atividades estão direcionadas para a avaliação e elaboração de projetos pedagógicos em parceria com as instituições de ensino. Para isso, propõe um diálogo com os conteúdos que fomentam a problematização das práticas pedagógicas das escolas públicas.

Neste caso, a condução das ações pedagógicas não se circunscreve aos formadores, mas se estende aos professores-cursistas e os outros agentes das escolas públicas. Percebemos nessas aulas uma tentativa de superar a abordagem tecnicista quando propõe aos cursistas vivenciar situações e experiências de ensino-aprendizagem a partir do diálogo com as instituições de ensino.

Podemos observar que as intervenções pedagógicas não estão mais localizadas na universidade, restrita às aulas da formação. Elas ultrapassam esses limites e vão se materializar no contexto das instituições de ensino fundamental.

As disciplinas “Instrumentação e Prática de Ensino na Educação Infantil” e “Estagio Supervisionado em Educação Infantil” apresentam essa perspectiva de diálogo entre a formação e as escolas das séries iniciais do ensino fundamental. Um dos objetivos da disciplina “Instrumentação e Prática de Ensino na Educação Infantil”, por exemplo, é elaborar e avaliar projetos pedagógicos coletivos, em parceria com a instituição de ensino. Neste objetivo, percebemos a intencionalidade de ampliar o campo da reflexão, deixando de ser uma ação individualizada para caracterizar-se como uma ação coletiva (ZEICNHER, 1993;2008).

Quando se propõe estreita articulação entre o ensino e o trabalho do professor-cursista, problematizando as situações das instituições, analisando o projeto pedagógico e solicitando soluções para os problemas, o formador rompe com práticas baseadas, apenas, nos aspectos técnicos para promover uma formação híbrida, incorporando situações e problemas vivenciados no cotidiano escolar ao currículo do curso, para que possam ser objetos de reflexão (ZEICNHER, 2010).

Podemos observar, nestas três subcategorias, diferentes objetos da reflexão. Nas situações de ensino analisadas, a reflexividade elege elementos diferenciados de análise. Assumindo diversas práticas reflexivas. Toma-se como objeto de reflexão os conhecimentos curriculares e técnicos, as práticas docentes estão fadadas a direcionar suas intervenções ao domínio instrumental, se são as ações pedagógicas dos professores-cursistas, as práticas docentes limitam-se a problematizar situações individuais das salas de aula da educação

básica. Se as intervenções pedagógicas têm como objetivo discutir propostas pedagógicas em parceria com as instituições de ensino, então a reflexão assume um caráter mais coletivo e social no campo formativo.

Assim, a análise das intervenções pedagógicas, desenvolvidas pelos formadores de professores, nos permite fazer algumas constatações relacionadas aos aspectos político-epistemológicos da formação em exercício. Uma primeira constatação vem reforçar aquilo que identificamos nas análises do primeiro eixo deste estudo. Assim, como observamos a impossibilidade de afirmar que a proposta do curso estivesse baseada apenas nos pressupostos da racionalidade prático-reflexiva, também, não podemos afirmar que as práticas docentes dos formadores de professores fundamentam-se em, apenas, uma perspectiva teórico-metodológica de formação docente. As práticas desses formadores assumem sentidos diferenciados, ambivalentes quando articulam-se com as demais dimensões da prática pedagógica do curso de formação de professores.

As observações sobre as práticas de ensino desenvolvidas por esses profissionais permitem-nos constatar que essas ações práticas, por vezes, refletem as diferentes racionalidades que embasam a formação docente. Isso significa reconhecer que as intervenções pedagógicas são marcadas pelo entrelaçamento das diferentes racionalidades que fundamentam os modelos de formação de professores.

As interações entre formadores e professores-cursistas também nos possibilitaram reconhecer que, no processo de construção do conhecimento, essas diferentes racionalidades se materializam nos embates que ocorrem no contexto da formação inicial de professores em exercício e, por isso, revelam diferentes processos de ressignificação da relação entre teoria e prática.

6.3 GESTÃO DA CLASSE: ITERATIVIDADE COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL NO PROCESSO EDUCATIVO

A gestão da classe é caracterizada por um conjunto de estratégias, rotinas e normas utilizadas pelo docente para favorecer o desenvolvimento educacional do aluno. É considerada como a variável que maior influência exerce no processo de aprendizagem (GAUTHIER et al., 1998).

Corroborando essa posição, Zabala (1998) tem ressaltado a importância das relações que se estabelecem entre os professores, os alunos e os conteúdos no processo de ensino-aprendizagem. Segundo o autor, essas interações constituem o elo central de todo o ensino,

pois as atribuições delegadas a cada um dos sujeitos da formação dependerão das relações constituídas entre eles, que, por sua vez, irão refletir as concepções teórico-metodológicas adotadas.

Nos modelos de formação fundamentados nos pressupostos da racionalidade técnica, por exemplo, é notória a hierarquização nas relações entre professor e aluno. Nesta concepção, o ensino centra-se no professor, considerado o detentor do saber. O aluno, como sujeito passivo nesse processo, precisa interiorizar os conhecimentos provenientes dos programas e disciplinas (ZABALA, 1998).

No entanto, como apresentamos neste estudo, existem perspectivas de formação docente que apresentam posicionamentos diferenciados a respeito das relações entre professor e alunos. Entre elas, destacamos aquelas respaldadas nos pressupostos da racionalidade prático-reflexiva, que argumentam em defesa de relações interativas menos verticalizadas.

A base desse argumento encontra-se no princípio da valorização dos professores da educação básica, por reconhecê-los como produtores de conhecimentos provenientes das experiências profissionais.

Para corresponder a este princípio, os formadores de professores vivenciam dois grandes desafios. O primeiro é legitimar o saber da experiência, o que significa reconhecer que o processo de formação docente não se configura apenas por acumulação dos conhecimentos teóricos. E, como consequência, são desafiados a promover situações de ensino que fomentem a problematização dos conhecimentos práticos dos professores, tomando-os como objeto de reflexão.

O principal elemento a ser considerada nesta discussão refere-se ao grau de participação dos alunos no processo de aprendizagem. Essa participação tem sido definida em função dos modelos ou concepções teórico-metodológicas que sustentam as propostas de formação de professores e que estão ressignificando, historicamente, as relações entre professor, alunos e conhecimento (ZABALA, 1998).

Considerando essa constatação, buscamos, neste eixo, responder a algumas questões que, também, nortearam nosso estudo: como os conhecimentos dos professores-cursistas estão sendo reconhecidos nas propostas de formação em exercício? As experiências práticas desses profissionais constituem material para a reflexão nos projetos dos cursos de formação em exercício?

Assim, buscamos identificar, nas relações interativas entre professor e alunos, situações de ensino que evidenciem dois aspectos: o reconhecimento e a problematização dos saberes dos professores-cursistas.

Temos constatado, nas pesquisas que tomam como objeto de estudo a formação para professores em exercício, a identificação de propostas formativas fundadas no pressuposto da racionalidade prático-reflexiva, em que se destaca, como princípio norteador, o reconhecimento da prática como elemento de análise e de reflexão (RAMOS, 2011; MIRANDA, 2010; OLIVEIRA, 2010).

A construção do conceito do professor como um profissional prático-reflexivo tem sido abordada por vários pesquisadores, tais como Schön (1995, 2000), Pérez-Gómez (1995), Zeichner (1993, 1995, 2008). Segundo esses autores, um dos fatores que contribuem para a construção desse conceito é o reconhecimento do professor como sujeito ativo e responsável pela orientação do próprio trabalho, portanto produtor de um conhecimento prático, constituído conforme as experiências profissionais.

Neste sentido, pensando no processo formativo desses profissionais, recorremos às concepções apresentadas por Schön (1995, 2000), Pérez-Gómez (1995), quando consideram o pensamento prático do professor como elemento essencial para a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem e para fomentar mudanças nos programas de formação de professores.

A partir dessa premissa, buscamos compreender as orientações do projeto do curso de formação de professores em relação à defesa de tornar o conhecimento prático dos professores-cursistas objeto de reflexão.

O projeto do curso de pedagogia convênio PARFOR/UESB faz referência aos pressupostos da racionalidade prático-reflexiva, ao traçar o perfil do professor a ser formado: "profissional crítico e reflexivo que utilize os elementos da sua prática como fonte de reflexão e busca de soluções, alimentando, assim, continuamente a produção de novos conhecimentos" (UESB, 2010, p. 25).

A partir do pressuposto da formação prático-reflexiva, o teor apresentado no projeto do curso, a respeito do perfil de profissional que almeja formar, propõe um processo formativo que valorize os conhecimentos provenientes da prática dos professores-cursistas. Proposição reiterada em um dos objetivos: "refletir sobre a experiência docente, na perspectiva de aprofundar os saberes da docência necessários ao exercício da profissão" (UESB, 2010, p. 25).

Considerando o princípio da prática reflexiva de atribuir ao professor-cursista o status de produtor do conhecimento, buscamos identificar, nos depoimentos dos coordenadores e formadores, se os professores-cursistas eram reconhecidos como sujeitos do saber.

> O perfil desse aluno é diferente. É um aluno que tem a prática, mas não tem a fundamentação. E é interessante quando ele diz: "eu faço isso, mas não sabia que se chamava assim". A alegria que nos dá é que há uma consciência mais lúcida, porque eles sabem o que estão fazendo. Eles chegam na UESB leigos em leitura, não conhecem autores nenhum, quando pegam um livro tomam susto. O primeiro semestre é um horror, porque eles entram estudando sociologia, filosofia, metodologia da pesquisa, para quem nunca trabalhou..., pois eles vêm de uma formação do magistério. Então o primeiro semestre é muito difícil para eles. Mas, do segundo semestre em diante, já começa a trabalhar com a psicologia e as metodologias, então eles se encontram, e as dificuldades desaparecem (Coordenadora administrativa, grifos nossos).

Na fala da coordenadora do curso, percebemos que o conhecimento prático constitui o eixo central no perfil do aluno do curso de pedagogia PARFOR/UESB. No entanto, para a coordenadora esse conhecimento mantém um distanciamento dos construtos teóricos. Segundo ela, a fundamentação teórica vem elucidar as práticas docentes desenvolvidas por esses professores no cotidiano do seu trabalho pedagógico.

Esse depoimento nos leva a questionar o sentido de conhecimento que se atribui à prática. Para esclarecer essa compreensão, recorremos aos estudos de Schön (2000) a respeito das categorias que integram o pensamento prático. Segundo o autor, o professor possui um saber profissional que provém do contexto social de trabalho, que se expressa nas ações. É um saber fazer cotidianamente mobilizado, por isso acaba sendo rotinizando, pois se encontra no interior da ação, mas não a precede. É um conhecimento que se limita às características e dinâmicas pertinentes à profissão, portanto, são as tradições, os costumes, as convenções, as linguagens que habilitam os professores no domínio desse conhecimento.

Então, quando a coordenadora afirma ser um saber prático, ela reconhece a insuficiência desse saber pela ausência de uma fundamentação teórica, não é um saber sistematizado. Portanto, tem o seu mérito, mas não tem reconhecimento acadêmico e científico.

Nesta discussão, percebemos o quanto o posicionamento da coordenadora se aproxima das contribuições de Pimenta (2008) e Libâneo (2008), ao defenderem a necessidade de refletir sobre a prática, mas a partir da apropriação de teorias. Assim, quando o formador contribui para a aquisição teórica e promove, nos professores-cursistas, a compreensão dos próprios pensamentos, para que eles possam perceber as diferenças entre o que pensam e o que fazem, ressignificam não apenas as ações, como, também, os conhecimentos.

Ainda sobre o reconhecimento do professor-cursista como sujeito do saber, identificamos posições ambíguas. No relato a seguir, a Formadora 02 apresenta uma experiência de trabalho em um dos municípios que oferta o curso fora da sede.

Questionávamos se ela percebia mudanças nos retornos dos alunos diante do trabalho com a disciplina que ministrava. Então, ela respondeu:

> Sim, senti mudanças. Mas a questão, como eu estou te dizendo, a questão é mais ortográfica do que, acredito, de prática. Prática, você trabalhava, ele se empolgava. Eles levavam e traziam fotos depois, dizendo que tinha sido um brigadeiro que tinha feito em sala de aula, com a receita e tudo mais. Então, eles mudaram a prática, mas a sistematização para um professor que, de repente, falam que não é importante, mas é importante, sim. Para um alfabetizador, que ele fale e escreva corretamente. Se ele fala e escreve errado, vai fazer com que seus alunos, nessa formação, nesta sistematização fonêmica, apresentem uma dificuldade futura. E o professor é um formador. Ele precisa de uma formação adequada para desenvolver aquele trabalho com as crianças. Então, eu sempre fiquei observando essas disparidades: "Eu sou alfabetizador, trabalho com a educação infantil, mas eu não gosto da educação infantil".[32] É o que a gente ouvia (Formadora 02, grifos nossos).

A entrevista com a Formadora 02 apresenta dados mais agravantes: primeiro porque ela estabelece uma estreita relação entre propostas técnico-metodológicas e saber prático. Neste sentido, poderíamos conceituar essa ideia como "práticas pedagógicas", ou seja, são ações de responsabilidade mais imediata dos docentes que constituem "o conteúdo da profissionalidade docente num sentido técnico e restrito" (SACRISTÁN, 1999a, p. 73). Nesse aspecto, o saber prático envolve as relações interativas entre professor e aluno, a dinâmica de uma aula, os elementos mínimos de uma atividade de planejamento, seleção de conteúdos e recursos. São consideradas, também, as influências que recebem dos pares, as participações em diferentes contextos pedagógicos.

> O conceito mais imediato de prática remete-nos para as atividades docentes realizadas no contexto da comunicação interpessoal; este conteúdo da prática tem sido veiculado pela investigação educacional dominante e traduz uma redução dos professores ao papel de técnicos que desenvolvem um currículo preparado noutros espaços (SACRISTÁN, 1999a, p. 73).

Verificamos, na fala da Formadora 02, a negação do professor-cursista como sujeito produtor do saber, já que o saber prático a que se refere não provém da problematização das ações, não provém do diálogo com a realidade social em que o seu trabalho se insere. A prática, neste posicionamento, assume um sentido técnico, sendo interpretada como uma reprodução de conhecimentos teóricos-metodológicos já existentes, elaborado por terceiros.

Além dessa questão, a professora inclui, nessa concepção do saber, ausência de um conhecimento de base formativa. Ou seja, a ausência do domínio dos conteúdos disciplinares. Segundo as informações apresentadas por ela, poderíamos denominar os professores-cursistas,

[32] Fazendo referência as falas dos seus alunos.

com os quais trabalhou, “alfabetizados-analfabetos”. Se somarmos as duas condições, a do conhecimento prático e a do analfabetismo, então estamos diante de um trabalhador que não dispõe das condições, mínimas para exercer a profissão.

Evidente que o domínio dos conteúdos a serem ensinados é fundamental para o exercício da docência, mas, na concepção apresentada pela docente, percebemos subestimação quanto ao saber docente. E, para justificar essa observação, fazemos referência ao trabalho de Roldão (2007, p. 101), para quem o saber docente emerge de vários saberes formais e do experiencial. “Torna-se saber profissional docente quando e se o professor o recria, mediante um processo mobilizador e transformativo em cada ato pedagógico, contextual, prático e singular”. Assim, para a autora, dominar esse saber supera o domínio dos conteúdos.

Por outro lado, ao mesmo tempo em que identificava e fazia essas observações, a formadora os reconhecia na condição de docentes. Ela não se colocava em um patamar diferenciado em relação aos professores-cursistas. Para ela, são “colegas de profissão”, mas, naquela situação, vivenciam funções diferenciadas. Essa atitude proporciona outro sentido nas relações entre professor e alunos.

> Ele é o professor responsável pela turma. Ele é realmente o meu colega, sem perder a dimensão da relação professor e aluno, mas é o meu colega de profissão. Aí você olha para esse profissional e fala “meu Deus, é um profissional, assim como eu”. E, de repente, a vida não foi justa com esse profissional, com a formação que você teve. Eu não consigo perder essa relação de colega. Ele é meu colega de trabalho e está aqui para aprender. Eu tive que dosar, também, tentando ensinar alguma coisa e aprendendo, também, com eles. A vivência deles é muito maior que a minha. Tem alunos que têm o dobro da minha idade, e você fica muitas vezes constrangida, por mais que você tenha o conhecimento sobre aquilo. Acho que é meu colega de trabalho, e eu tento ser muito cautelosa na hora de falar, de fazer uma consideração, uma avaliação.

Observamos, nas afirmações a respeito do professor-cursista como produtor do saber, que o ensino é, reconhecidamente, considerado como um trabalho prático, mas o saber que se requer para o seu exercício é sistematizado, teorizado, por isso a defesa de uma formação que se assente nos construtos teóricos.

Essa defesa ilustra a preocupação de pesquisadores ao constatarem que a reflexão na formação de professores tem sido pontual e limitada, quando se trata de discutir as questões sociais que envolvem o ensino (ZEICNHER, 1993, 2008). Assim, requisitam dos formadores de professores, a responsabilidade de promover situações de ensino que possibilitem a problematização da realidade social na qual se encontra inserido o trabalho dos professores-cursistas.

Neste sentido, a problematização dos conhecimentos provenientes das experiências profissionais dos professores-cursistas tem sido uma das questões que merecem destaque no contexto da gestão de classe, quando se advoga por uma formação reflexiva. Qual tem sido o posicionamento assumido pelos formadores de professores do curso de pedagogia? A experiência desses cursistas tem sido objeto de reflexão?

No estudo dos modelos teóricos de formação de professores, realizado no primeiro capítulo desta tese, foi possível verificar que a problematização pode assumir concepções diferenciadas, dependendo das bases epistemológicas. Se, na racionalidade crítica, problematizar significa o compromisso de promover uma transformação social, por meio do pensar e agir criticamente, para a racionalidade prática, a problematização assume um caráter mais interpretativo das situações de ensino (DINIZ-PEREIRA, 2007).

Uma das premissas defendidas pelo pressuposto da formação prático-reflexiva requisita da formação em exercício a promoção de intervenções pedagógicas que problematizem as experiências práticas do professor-cursista para que, através da interpretação e reflexão, elas sejam ressignificadas de modo a enriquecer o trabalho desse profissional.

Contudo, essa premissa assume uma posição reducionista ao reconhecer apenas a prática docente do professor como única fonte de construção do saber, limitando as possibilidades de reflexão dos cursistas na elaboração de uma compreensão teórica sobre os elementos que sustentam e condicionam a prática educativa. Pesquisadores como Zeicnher (2008), ao analisarem essa perspectiva no campo da formação de professores, constatam a excessiva ênfase na reflexão sobre a prática, desconsiderando as contribuições teóricas.

Neste sentido, tomaremos por referência as considerações feitas por Santiago e Batista Neto (2011, p. 10), quando afirmam que a problematização, no cenário da formação de professores, incide sobre o estudo da realidade individual e coletiva, criando situações de aproximação com essa realidade por meio de diversos ângulos, na busca do entendimento, o que poderá "conduzir a demandas de ações e intervenções".

Considerando essa concepção, podemos afirmar que, no contexto da formação para professores em exercício, promover situações de ensino de caráter problematizador inspira, para os sujeitos desse processo, a criação de diversas possibilidades de compreensão da realidade social do ensino e a elaboração, se necessário, de alternativas de intervenções.

Neste sentido, a autocrítica e a autoconsciência constituem uma das possibilidades de compreensão e aproximação da realidade do ensino por meio de reflexão problematizadora. Temos dois exemplos que ilustram essa afirmação. O primeiro é um diálogo que tivemos com

a Professora-cursista B, quando inquirimos sobre a contribuição do curso para o seu aprendizado. Ela respondeu:

> Esse curso contribui para mudar a minha visão. Antes, eu estava ali como auxiliar de classe, mas eu achava que eu não era educadora. Eu me via como cuidadora. Eu não via que, no cuidar, eu estava educando. Aí passei a observar muitas coisas que eu não observava nas crianças. Também, muitas coisas que eu não observava na criança, eu não percebia como o educar, passava despercebido. Por exemplo, na hora do banho, eu também poderia estar educando, porque eu não via no momento do banho que eu poderia educar, estar conversando com a criança, explicando sobre a higiene. Muitas vezes, a gente não entendia quando diziam que a criança tinha que dormir. Mas antes eu não tinha essa visão, a criança tinha que ficar deitada ali o tempo todo.
> **PESQUISADORA:** Você falou duas questões importantes. Você falou que não se considerava uma educadora. E hoje?
> **Profa. B:** Antes não. Mas hoje eu me considero uma educadora.
> **PESQUISADORA:** E o que te mobilizou a assumir essa nova perspectiva?
> **Profa. B:** Eu comecei acreditar nisso no pró-infantil, mas se consolidou com a minha formação, no PARFOR. Com o curso, eu percebi muitas mudanças na minha prática. Na minha prática, eu mudei assim... 98%. Por exemplo, no intervalo, distribuíamos os blocos de montar para as crianças, mas eu não parava para observar como eles brincavam. O faz de conta mesmo, eu não sabia nem o que era isso. Hoje, não. Hoje eu sento com eles na mesa, pergunto. Através da resposta, eu já venho com outra pergunta. E aí eu percebo quanto é importante o faz de conta. Hoje eu observo na hora de almoçar, eu não prestava a atenção. A gente distribuía os pratos e fazia a oração, deixava eles lá. Não observava a maneira de um ou outro comer, chegando a não mastigar a comida. Hoje não, se eu vejo uma criança fazendo isso, eu sento e converso com ele sobre o dentinho, perguntando pra que serve o dentinho.

Este trecho da entrevista vem ao encontro daquilo que pesquisadores, como Zeichner (2008), Pimenta (2008) e tantos outros, buscam defender quando anunciam a importância da indissociabilidade entre teoria e prática na formação de professores. Percebemos, na fala da professora-cursista, um processo de conscientização da identidade profissional e das mudanças que esse percurso formativo foi possibilitando às práticas de ensino. A prática reflexiva problematizadora já não se encontra apenas no contexto da formação de professores. O que, antes, era tão naturalizado, hoje incomoda, questiona, mobiliza.

Vejamos um trecho de uma nota de campo da disciplina de estágio no ensino fundamental. Nessa aula, a professora propôs como conteúdo de ensino "Organização do trabalho pedagógico: ressignificando o planejamento". Realizava uma leitura compartilhada com os alunos.

> Quando a professora afirmava que a formação do docente não se limitava apenas à acadêmica, mas que, junto a ela, também era necessária a experiência escolar, um aluno, lá no final da sala, afirmava que a formação que eles recebiam era uma formação com muito conteúdo. Ele dizia que na universidade prevalecia uma formação "conteudista". Assim foi o termo utilizado por ele. Pegando a afirmação do aluno, a professora continuava: "Já que vocês estão sentindo isso na pele, como a gente pode mudar essa situação aqui e, também, lá na escola?" A maioria dos alunos

> só ouvia. Então a professora afirmava que estávamos, enquanto docentes, passando por um desafio muito grande, visto a necessidade de se colocar na posição de aluno. A professora afirmava: "Eu também estou refletindo na minha condição de professora, sobre até que ponto eu estou vivenciando a pesquisa na minha prática docente, não só no contexto acadêmico de mestrado e doutorado. E é interessante essa sua fala, que também faz com que eu reflita sobre a condição de vocês enquanto professores/acadêmicos. Assumimos uma postura, às vezes, completamente diferente, pois muitas vezes não conseguimos nos colocar na posição do aluno (Nota de Campo do dia 06/03/2014. Estagio Ensino Fundamental).

Neste diálogo, foi possível observar várias situações de aproximação com a realidade coletiva dos sujeitos. A primeira retrata a problematização feita pela professora quando afirma que a formação não se prende apenas ao contexto acadêmico. Houve a intenção de problematizar a relação entre essas duas fontes de saber, muito própria da condição vivenciada pelos professores-cursistas. Analisando especificamente o trecho do momento de autorreflexão, percebemos que há um processo de problematização e conscientização sobre as questões pertinentes às práticas de ensino, que pode exercer influência sobre o processo formativo do aluno, da aprendizagem e, acima de tudo, da compreensão sobre a própria prática.

Notamos, nesta aula, a intencionalidade da formadora em reconhecer os professores-cursistas como profissionais políticos e coletivos do processo de formação. O sentido atribuído à prática ultrapassou os limites da perspectiva técnica, à medida em que sua prática de ensino não esteve presa, somente, ao conteúdo curricular. A formadora buscou, através da mediação dialógica, estabelecer um processo coletivo de reflexividade, como também, de autorreflexão, procurando articular os conhecimentos acadêmicos aos conhecimentos práticos, pelo viés da criticidade.

Ainda sobre a promoção da problematização reflexiva, um dos desafios para os formadores é transportar as questões do ensino para dimensões que ultrapassem os limites dos aspectos individuais do trabalho docente, ou seja, promover reflexão crítica do contexto social do ensino (ZEICNHER, 2008). Essa tem sido uma crítica a respeito da proposta reflexiva desenvolvida por Schön, por não proporcionar uma análise que venha contribuir para o processo de transformação institucional e social, limitando-se às transformações imediatistas.

Constatamos que alcançar essa prática demanda amadurecimento nas relações que são estabelecidas entre professor e alunos, tais como o exercício da escuta, a valorização dos conhecimentos e das demandas que os alunos trazem das realidades e flexibilidade no planejamento de ensino (FREIRE, 2013).

Em algumas situações, observamos que a proposta de trabalho, o conteúdo explorado ou, até mesmo, as problematizações que surgiam da exposição dos assuntos no interior das

relações pedagógicas criavam condições para se estabelecer um vínculo entre uma intervenção reflexiva e as discussões de cunho social e político que eram geradas. No entanto, as interações e as discussões que foram sendo estabelecidas apresentavam lacunas reflexivas.

Vejamos uma nota sobre uma das aulas da disciplina Educação no Campo, que tinha como objetivo geral apresentar e discutir algumas leis e artigos que tratam do assunto. Essa aula era continuidade das discussões anteriores.

> Ao tratar da legislação da Educação no Campo, a professora apresentou cinco documentos referentes à educação do campo, porém afirmando que alguns desses documentos eram bastante omissos em relação a essa modalidade, o que deixava esse segmento à margem de muitos direitos. Ao apresentar o artigo da Constituição de 1988 sobre o direito de todos à educação, uma aluna questionou se esse direito era, realmente, garantido. Antes da professora responder, outra colega se adiantou: "direito todos têm, mas muitos não têm interesse de participar!" Outros alunos afirmavam que o direito existia, mas nem todos tinham acesso, dando exemplos das filas nas escolas para conseguir matricula e de fechamento de salas e turmas de educação infantil. Nessa discussão, entra a coordenadora geral para entregar umas fichas e depois solicitou à professora para uma conversa particular. Ao retornar, a professora deu continuidade, porém falando dos artigos referentes à educação no campo no LDB/96 (Nota de Campo do dia 10/02/2014. Educação no Campo).

Percebemos que os assuntos propostos pela professora fizeram surgir uma problemática muito próxima da realidade social e política dos alunos. Uma das professoras falou sobre a dificuldade de acesso ao ensino de educação infantil vivenciada pelas famílias do município de Itapetinga e o fechamento de salas em consequência da grave crise econômica e política do município. Consideramos esse exemplo uma excelente oportunidade para problematizar as condições de ensino da rede municipal, inclusive porque era uma situação que atingia a maioria dos professores-cursistas pelo seu vínculo com essa etapa da educação básica.

Constatamos, também, que ao problematizar os conhecimentos práticos advindos do seu contexto de trabalho, por intermédio das situações de ensino, criadas pelos formadores no espaço-tempo das disciplinas pedagógicas, a articulação dos conhecimentos experienciais e teóricos se torna cada vez mais evidente para o aluno cursista. No entanto, a professora continuou a discutir as legislações da Educação no Campo, procurando exemplificar os problemas sociais dessa modalidade, com a situação vivenciada pelo município de Itapetinga. Observamos a anotação sobre a continuidade da aula:

> Depois, a professora passou a discutir as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo. No documento, a professora retomou a ideia do direito à educação, como direito público, conforme a constituição e LDB. Além do currículo, a professora procurou exemplificar as situações de invisibilidade social vivenciada

> pela educação no campo. Nesse ponto, ela exemplificou com a situação das escolas da zona rural de Itapetinga. Dizia ela: "Itapetinga só tem Educação Infantil Ensino Fundamental nas séries inicias, se o aluno quiser dar continuidade nos estudos, ele deve vir para a cidade". Alguns alunos ficavam espantados, pois desconheciam a realidade; outros confirmavam e criticavam tal situação. Ela continuou: "as diretrizes, gente, se contradizem em vários momentos. Como ela diz que deve garantir a educação, mas em algumas modalidades, diz que basta o acesso. Ou seja, o acesso se configura no transporte da zona rural para a cidade". Uma aluna disse: "o problema é quando o ônibus quebra". Retornou a professora: "Não, mas todo santo dia quebra" (Nota de Campo do dia 10/02/2014. Educação no Campo).

No tocante à promoção de uma análise reflexiva sobre as condições que envolvem o ensino no município de Itapetinga, consideramos que as discussões deram margem a vários questionamentos e inquietações. Percebemos que o exemplo apresentado pela professora-cursista gerou a necessidade de uma confrontação de conhecimentos, direcionando para uma reflexão mais ampla, envolvendo aspectos sociais e políticos. É como se houvesse a necessidade de uma conexão e de uma relação de interdependência entre o pedagógico e o social. Mas, ficamos com a impressão de que só era pertinente, naquele momento, avançar nas discussões sobre a Educação no Campo, fechando as possibilidades de problematização aos contornos do que estava estabelecido na programação do dia, do planejamento.

Propor uma prática reflexiva problematizadora, no campo da formação em exercício, exige do formador a elaboração de propostas interventivas muito complexas, pois, nesse processo de conhecer e reconstruir o conhecimento, é possível oferecer, mediante situações de ensino, condições aos professores-cursistas de transitar por diferentes teorias e metodologias, estabelecendo relações e análises com questões sociais mais amplas.

> Logo depois ela colocou as charges para os alunos, cada charge trazia uma referência, uma crítica referente ao contexto do cotidiano escolar. (A primeira charge tratava da questão da burocratização do processo de leitura: primeiro pegar no lápis, depois, traçar os pontinhos, etc. etc.) Então ela pergunta: Gostaram da charge? Que relação podemos fazer? Teve gente que escolheu essa charge. Alguns se posicionaram criticando o modelo tradicional de aquisição da escrita, outros afirmaram que a aquisição passa por um processo. Uma aluna dizia como ela demorou muito tempo para se adaptar às mudanças dos processos de formação dos anos atuais, sair de trabalho com as partes (BA.BE.BI.BO.BU) para trabalhar com uma produção mais contextualizada. A professora reforçou a questão ao relacionar com o que Freire diz, então ela mesma relacionou com o livro "Ensinar exige rigorosidade na escola. Paulo Freire diz que precisa de rigorosidade, mas não essa rigorosidade burocratizada, metódica, como a charge apresenta. É preciso planejamento, traçar objetivos".

Para esta aula, a professora elaborou um planejamento que permitiu uma boa condução das intervenções. Explorou todo um livro, em uma turma que evita leituras de textos. Como metodologia de trabalho, formou pequenos grupos e distribuiu um capítulo para cada grupo. Iniciou a leitura, na mesma noite, para evitar a desculpa de retornar sem a leitura

prévia. Depois, em outro momento, enviou charges para que os alunos pudessem escolher aquela que tivesse relação com a temática. Associou leitura de imagens a leitura de texto. E, por fim, sem ansiedade em fechar as discussões, socializou todo o trabalho, de forma dinâmica, problematizando os assuntos referentes ao livro, através das interpretações das charges. Resultou em uma intervenção bem-sucedida.

Uma das preocupações do formador que assume a docência superior reflexiva seria promover situações de ensino que fomentem a parceria, a troca, permeada por uma relação mais horizontal entre professor e alunos. No entanto, alguns fragmentos do diário de campo evidenciam que assumir essa postura nem sempre tem sido uma posição confortável para os formadores de professores em exercício, pois requer uma relação menos verticalizada entre cursistas e formadores. Vejamos um fragmento que ilustra essa situação:

> A professora, encostada ao lado da mesa, iniciou sua aula com o seguinte questionamento: "Leram o texto?" A grande maioria respondeu que não, alegando dificuldades de início de ano, tanto na vida acadêmica, quanto na profissional, pois era a primeira semana do ano letivo escolar. Além disso, também informaram da dificuldade de imprimir o texto, pois alguns não possuem computador nem impressora em suas residências. Contudo, a professora enfatizou o agendamento prévio da leitura e contestou o fato dos alunos não terem lido: "Gente, eu pedi para vocês imprimirem um texto e fazer a leitura dele, apenas um texto". Quando constatou que eles não leram o texto, a professora iniciou novo assunto, utilizando o projetor de imagens como recurso. As falas dos alunos demonstraram estranhamento: "Outro assunto, professora?" Ela, então, respondeu, com certa rispidez na sua fala: "Sim, vocês não leram o texto. Mas antes, tinha umas questões da última aula para responder, como não deu tempo de fazer, agora não interessa mais. Mas gostaria de retornar uma questão da aula anterior para introduzir esse novo assunto: "O que vocês entendem sobre movimentos sociais e qual a sua importância?". Os alunos ficaram em silêncio. Então a professora reforçou, num tom de voz mais alto: "É para falar!" (Nota de Campo do dia 03/02/2014. Educação no campo).

Observamos que, na formação superior reflexiva destinada a profissionais em exercício, manter uma relação menos verticalizada depende, também, das atitudes de parceria e de corresponsabilidade estabelecidas entre o formador e os professores-cursistas, o que implica definir como orientação o alcance da aprendizagem. Ou seja, um compromisso que abra para discussão sobre a importância e o papel dos formadores e cursistas ao assumirem um objetivo.

Considerando estas observações e as falas da professora formadora, podemos concluir que o fato de os professores-cursistas não terem lido o texto a deixou perplexa e irritada, e o desfecho foi desistir de explorar a atividade previamente planejada e, imediatamente, inserir, naquela situação de conflito, novo conteúdo. Se, para a professora formadora, a atitude dos professores-cursistas demonstrou um ato de negligência, para estes, a atitude dela indicou a

manutenção de uma relação hierarquizada entre os sujeitos do processo. Talvez por não esperar a negativa de todos os presentes em relação à leitura prévia do texto, a atitude que lhe pareceu mais viável tenha sido a que tomou.

Acreditamos que, naquela situação, talvez fosse pertinente estabelecer uma discussão sobre o compromisso que todos assumem, diariamente, quando saem de suas casas para assistirem às aulas do curso, reafirmando o objetivo de todos ali presentes. Também, poderia ser uma boa oportunidade para reestruturar a dinâmica da disciplina, tendo em vista a realidade e as dificuldades dos professores-cursistas, optando por metodologias ou técnicas que contribuam para o aproveitamento dos estudos. Talvez, assim, a professora formadora pudesse ajudá-los a compreender que os encontros nas aulas constituem um significativo momento de aprendizagem, mas que, para tanto, seria necessária uma dedicação prévia com leitura e estudos fora do contexto da sala de aula.

Contrapondo essa relação verticalizada, Masetto (2003) considera que interação entre formador e professor-cursista, no contexto da educação superior, se manifesta na atitude daquilo que ele denomina “mediação pedagógica”.

> Por mediação pedagógica, entendemos a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador e incentivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem (MASETTO, 2003, p. 48).

Neste sentido, segundo o autor, o diálogo permanente, a troca de experiências, o auxilio nas carências e dificuldades de conhecimento ou técnicas são característicos de uma mediação pedagógica. Masetto (2003) afirma que a forma como os conteúdos são apresentados e tratados poderá ajudar o aluno a compreender as informações, relacionando-as, comparando-as, até chegar a um processo de elaboração e construção de um conhecimento que seja significativo para ele. O relato da Formadora 02 exemplifica a discussão apresentada.

> Por exemplo, uma avaliação que eu fiz e um dia não deu tempo de terminar o conteúdo. Foi a penúltima atividade que eu fiz com eles e, quando eu vi que eles não conseguiram compreender o enunciado, que eles não conseguiam organizar o pensamento daquele contexto. Para sanar eu teria que fazer uma leitura muito pausada da apostila, relacionando com cada questão, mas, infelizmente, não houve esse tempo para fazer essa intervenção. Mas na discussão geral, coletiva, eles puderam perceber. Agora uma coisa que eu percebi foi que, mesmo que, conceitualmente, eles não pudessem fazer essa relação com a prática, mas você percebia em cada resposta aquilo que era muito do cotidiano deles. Às vezes as respostas até equivocadas com o que estava questionando, mas a prática deles estava ali nas respostas: de como os alunos se comportavam, de como os alunos questionavam. Estavam sempre presentes essas experiências práticas desse professor, a nível de exemplos (Formadora 02).

Fica evidente que, mesmo diante da adversidade, a professora formadora decidiu estabelecer uma relação de aprendizagem mútua. Esse posicionamento reforça a ideia de que a interatividade, em contexto de formação reflexiva, pressupõe o respeito e a valorização dos conhecimentos dos alunos, mesmo que estes conhecimentos não se encaixem na linguagem conceitual tão enfatizada no contexto universitário.

A discussão realizada a respeito da interatividade como elemento estruturante da prática docente, no contexto da formação de professores, proporcionou uma reflexão a respeito dos desafios que são apresentados ao formador de professores quando se evidencia uma pespectiva de formação reflexiva, em defesa de relações interativas menos verticalizadas.

Entre os desafios, destacamos a valorização do aluno como um sujeito ativo, detentor e produtor de um saber. Questionar sobre o reconhecimento dos saberes experienciais dos professores-cursistas, no âmbito da formação em exercício, nos levou a constatar que esses são concebidos como aqueles que necessitam de ressignificação, por meio dos conhecimentos teóricos. Assim, o saber docente é reconhecidamente compreendido como um saber prático, os quais serão alimentados e reconfigurados em novos saberes, a partir da formação recebida.

Constatamos, também, que o processo de problematização dos saberes docentes proporcionou, nas situações de ensino, práticas de autocrítica e autoconscientização. Neste sentido, propor uma prática reflexiva problematizadora, objetivando uma transformação social, exigirá dos formadores a criação de situações de ensino que possibilitem a superação de estruturas teórico-metodológicas consolidadas, por práticas pedagógicas que que prezem por uma aproximação da formação docente ao universo de atuação desses profissionais.

6.4 ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURAÇÃO DA FORMAÇÃO EM EXERCÍCIO: PROXIMIDADES E DISTANCIAMENTOS NA PROMOÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS REFLEXIVAS

De um modo geral, a gestão da matéria e a gestão da classe sistematizam alguns dos elementos estruturantes da prática docente dos professores, ligadas às questões de responsabilidade mais imediatas do trabalho docente. Mas, é pertinente evidenciar a existência de aspectos externos ao trabalho do professor e que, neste sentido, não dependem diretamente das suas deliberações. Contudo, indiretamente, estruturam e interferem no desenvolvimento das suas práticas de ensino.

Estes aspectos apresentam-se engendrados nas condições de infraestrutura e nas formas de organização e desenvolvimento dos tempos e dos espaços da instituição responsável pelo projeto pedagógico dos cursos de formação de professores. Também, estão imbricados na legislação e nas políticas públicas que deram origem aos projetos e programas de formação docente. Neste sentido, que nos apropriamos da constatação de Sacristán (1999), quando afirma que para além do contexto da sala de aula, o trabalho docente está condicionado tanto pelo sistema educativo, quanto pela organização escolar em que se insere.

Das políticas públicas de formação de professores, por exemplo, originam-se uma série de elementos condicionantes para a instituição superior de ensino e, consequentemente, para os formadores. Estas irão orientar, entre outras coisas, a organização e utilização dos tempos e espaços formativos, a organização do trabalho dos formadores e dos outros sujeitos da instituição, os critérios de seleção dos conhecimentos a serem trabalhados nos cursos.

Nessas últimas décadas, como já apresentamos em capítulos anteriores, foram implantadas algumas políticas públicas que sinalizavam as expectativas da sociedade para com o profissional da educação, em especial no que diz respeito ao seu processo formativo. Como consequências, estas indicações repercutem, diretamente, na organização do trabalho das instituições superiores de ensino, quando precisam apresentar propostas diferenciadas de formação docente, para atenderem a um universo diversificado de profissionais, atuantes da Educação Básica. O Decreto 6.755/2009 e a Portaria Normativa nº 9 de 2009, ilustram a influência que exercem sobre essas instituições, quando fomentam a oferta emergencial de cursos de licenciaturas dirigidos aos docentes em exercício, da rede pública de Educação Básica.

Entendemos que, muitos desses aspectos, não estão explícitos e organizados em forma de normas e regras, quando tratam, especificamente, das práticas docentes dos formadores de professores, determinando o que devem e como devem organizar seu trabalho, suas ações pedagógicas. Mas, implicitamente, estão materializados em situações específicas do contexto da formação docente, influenciando e condicionando as atividades e as ações que compõe o trabalho realizado por esses profissionais.

Neste sentido, evidencia-se a pertinência em se debater esses aspectos na coletividade da formação de professores em exercício, sendo imperativo que os professores-cursistas, gestores e a comunidade educacional participem ativamente e democraticamente das discussões para viabilizar, por meio de um processo crítico e reflexivo, a superação desses condicionantes, em favor da construção de processos de ensino que atendam as demandas educacionais.

Assim, tomando como foco as análises provenientes das condições institucionais e organizacionais do curso de Pedagogia com ênfase na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, instituído pela UESB, nos concentramos em identificar elementos que se aproximam e/ou se distanciam de uma perspectiva de formação reflexiva no âmbito dos dados coletados nas observações, das entrevistas feitas com coordenadores, formadores e professores-cursistas, associados às análises do projeto do curso de Pedagogia, convênio PARFOR/UESB e das Atas do FORPROF-BA.

Na construção desse eixo, buscamos categorizar esses elementos a partir de alguns fatores, tais como os relacionados à "estrutura organizacional do Curso de Pedagogia para professores em exercício, convênio PARFOR/UESB", dialogando com proposições legislativas, evidenciando o regime de colaboração entre as instituições de ensino e, as condições de infraestrutura para implantação do curso. Também, evidenciaremos os fatores ligados ao "perfil do formador de professores", discutindo sobre a formação recebida para atuar nessa proposta formativa e, por fim, aqueles relacionados ao "perfil do professor-cursista", identificando as características que estes profissionais apresentam.

6.4.1 Estrutura organizacional do Curso de Pedagogia para professores em exercício, convênio PARFOR/UESB

Pensando nos elementos que possibilitam os distanciamentos e as aproximações de uma formação prática reflexiva, gostaríamos de elencar alguns aspectos importantes que incidem sobre a organização e estruturação do curso de Pedagogia com ênfase na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, convênio UESB/PARFOR e, especialmente, sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da formação em exercício. Os aspetos que evidenciaremos neste estudo referem-se às questões legislativas, destacando o regime de colaboração estabelecido entre a instituição formadora e os sistemas de ensino da educação básica; como também, as condições de infraestrutura para promover a implantação do curso.

De um modo geral, as reformas educacionais e, particularmente, as políticas de formação docente, foram implantadas sob a égide do regime de colaboração. Esse regime encontra-se presente nos termos do § 1º do artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, quando afirma que as instituições formadoras, em articulação com os sistemas de ensino, deverão promover a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, para viabilizar o atendimento às suas especificidades, nas diferentes etapas e modalidades de

educação básica (BRASIL, 1996). De forma particularizada, o referido parágrafo da LDBEN/96, orienta as instituições superiores e sistemas de ensino a cooperarem entre si, para viabilizar o processo de formação docente.

Historicamente, o artigo que trata do regime de colaboração, presente na LDBEN/1996 tem sua origem na Constituição Federal de 1988, quando elege um federalismo cooperativo, indicando uma descentralização de atribuições e, ao mesmo tempo, a necessidade da articulação das funções entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Assim, o regime de colaboração prima por uma cooperação de gestão entre os entes federados, visando enfrentar os desafios educacionais de todas as etapas da educação nacional. Para isso, prevê uma política referenciada na unidade nacional, mas mantém uma relação de interdependência entre os entes federados ao regulamentar as atribuições específicas de cada um e a repartição de suas responsabilidades. (CURY, 2011).

Essa orientação é reiterada nas principais políticas para a formação de professores, tais como o Decreto 6.755/2009 e, mais recentemente, a Resolução 2/2015, quando consideram a complexidade do processo de formação inicial e continuada dos docentes. Assim, primam pela necessidade de promovê-la em regime de colaboração pelos entes federados, nos respectivos sistemas de ensino.

Dito isto, observamos no Decreto 6.755/2009 e na Resolução 2/2015, a defesa da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, considerando as ações dos fóruns estaduais no processo de construção do projeto de formação docente.

Do ponto de vista da abordagem prática reflexiva, o regime de colaboração entre instituições superiores de ensino e escolas da educação básica poderia se configurar como uma orientação facilitadora para a promoção de práticas pedagógicas reflexivas, visto que um dos princípios defendidos pela perspectiva da reflexividade é o estabelecimento de um diálogo entre os cursos de formação docente e a educação básica.

Essa compreensão, também, encontra respaldo nos argumentos de Zeichner (2010), ao defender a criação de espaços híbridos nos cursos e programas de formação docente. Para o autor, a reunião entre a educação básica e o ensino superior, retratada na ambivalência entre os conhecimentos práticos profissionais e os acadêmicos, podem promover novas formas de aprendizagem dos professores-cursistas.

Assim, através do estudo da organização estrutural do projeto do Curso de Pedagogia com ênfase na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, buscamos verificar

como ocorreu o regime de colaboração entre o MEC, o município de Itapetinga-Ba e a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Constatamos que a formação de professores em exercício, direcionada aos professores da Educação Básica, do município de Itapetinga-Ba tem como proposta pedagógica o Curso de Pedagogia com ênfase na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, instituído pela UESB. O curso é um projeto do Programa Especial de Formação de Professores, fruto das ações conjuntas entre o Ministério da Educação, a Secretaria da Educação do Estado da Bahia e as Secretarias de Educação dos municípios da região Sudoeste da Bahia, integrando, assim, posteriormente às propostas do PARFOR (UESB, 2008a).

A iniciativa em prol da formação docente para professores em exercício do município de Itapetinga remete ao ano 2005, em que a Secretaria Municipal contava com um total de 347 professores nos anos iniciais do ensino fundamental. Destes, 274 (79%) tinham formação em magistério de nível médio; apenas 66 (19%) professores tinham licenciatura completa (UESB, 2008a).

De posse desses dados e, firmado o Convênio nº 9/2006 entre a Prefeitura Municipal de Itapetinga e a UESB, foi programada a oferta de 281 (duzentas e oitenta e uma) vagas para os docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, do quadro efetivo da rede municipal de ensino, para o período 2006-2008. Assim, a proposta teve como principal objetivo atender à demanda social de formação superior nas diversas áreas do conhecimento, para professores que atuam em escolas públicas, considerando ainda ser significativa, nas redes estadual e municipal de ensino, a carência de profissionais licenciados.

A realização do curso foi possível por meio do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental, que determinou recursos para o aperfeiçoamento do magistério. Com esse financiamento, a UESB estabeleceu convênio com a Prefeitura Municipal de Educação de Itapetinga para implantação do curso. Entretanto, por alguns impasses, principalmente por problemas financeiros, como atraso no pagamento das bolsas aos professores e dificuldades na manutenção do curso, não foram oferecidas as demais vagas nos semestres subsequentes, encerrando suas atividades no ano de 2008.

No segundo semestre letivo de 2009, com o Decreto nº 6.755/2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério, e a Portaria Normativa nº 9 do Ministério da Educação, que instaurou o PARFOR, é que o curso de Licenciatura em Pedagogia da UESB retomou sua posição no contexto dos projetos especiais destinados a formar professores em exercício. Assim, foi firmado um convênio, cujos participantes foram o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e o Estado da Bahia, representado pela

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, com interveniência do Ministério da Educação, representado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (UESB, 2012).

Porém, apenas em 2010, ano em que o Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente do estado da Bahia é implantado, que se efetiva a oferta de 180 vagas para o curso de pedagogia nos três campi da Universidade. Das 45 vagas para o campus de Itapetinga, 93% foram preenchidas, enquanto os demais campi tiveram, aproximadamente, um preenchimento de vagas correspondendo a 55% para o campus de Jequié e 78% para o campus de Vitória da Conquista.

Naquele ano, o Curso de Pedagogia com ênfase na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental atendeu à Resolução CNE/CP nº 1/2006, que determinava carga horária mínima de 3.200 horas para a integralização do currículo do curso. Assim, o curso passou a ter duração de três anos e meio (sete semestres), com 3.225 horas, o que desencadeou, também, alteração da base curricular.

Pensando nas orientações presentes na Resolução 2/2015 quando defendo o regime de colaboração e, considerando as condições organizacionais e estruturais para a realização do projeto do curso, poderemos tecer algumas observações. Na Política Nacional de Formação, o Decreto 6.755 (BRASIL, 2009) afirma que o regime de colaboração será concretizado por meio de planos estratégicos formulados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. Neste sentido, a efetivação do regime de colaboração implica na execução das ações atribuídas a cada um dos entes federados e, também, às instituições superiores de ensino (SILVA, 2015).

Aqui identificamos um ponto de contradição na implantação da política de formação docente na mesorregião do Extremo Oeste Baiano. Constatamos, assim com Silva (2015), que a elaboração do plano estratégico, documento que deveria contemplar o diagnóstico das necessidades de formação do estado e a capacidade de atendimento das instituições superiores de ensino, demandou um longo período de análise e sistematização, no âmbito das reuniões do FORPROF-BA. Assim, a organização das parcerias, para que pudessem definir as ações que contemplassem essa carência formativa, atravessou situações conflituosas.

Um exemplo desses impasses foi o fato da divulgação do PARFOR, nos meios de comunicação, preceder ao levantamento das carências formativas que o estado da Bahia apresentava. Além disso, essas propagandas não deixavam claro os critérios de inscrição e como ocorreria a formação desses profissionais. Enquanto o Fórum ainda se encontrava num

processo de fortalecimento, o Parfor, por meio dos acordos entre MEC e municípios, já estava sendo implantado, com cursos em pleno funcionamento (SILVA, 2015).

Verificamos no depoimento da coordenadora pedagógica que o processo de apresentação do PARFOR na mesorregião do Extremo Oeste Baiano demandou muitos esclarecimentos, com um intenso trabalho de sensibilização, junto aos secretários e diretores das escolas, para evidenciar a importância de o município contar com um quadro de professores qualificados. Contudo, em função da carência de informações e, também, por esses profissionais não terem familiaridade com as ferramentas tecnológicas, foi necessária a intervenção das coordenadoras para realização do cadastramento dos candidatos.

Segundo o Manual Operativo (BRASIL, 2014), os municípios interessados em participar do PARFOR presencial poderiam promover ações para instaurar, juntamente com as universidades, polos em suas sedes. No entanto, promover essas ações, também, representou um dos primeiros desafios no processo de implantação do PARFOR na mesorregião do Extremo Oeste Baiano. Pois, para contar com a adesão das secretarias municipais da região, as coordenadoras (administrativa e pedagógica) do curso, representantes da UESB, visitaram os municípios, entrando em contato com os secretários de educação ou com os prefeitos municipais para informar sobre a política do PARFOR.

Segundo a coordenadora pedagógica, no início das negociações os prefeitos dos municípios da mesorregião do Extremo Oeste Baiano demonstraram interesse, pois a presença de um polo da UESB representava progresso para o município. Porém, ao tomaram ciência do investimento a ser feito, a grande maioria se recusou a materializar a ideia de polo, preferindo encaminhar seus profissionais para a sede.

Essa decisão representava menos gastos para as prefeituras, uma vez que não teriam que arcar com a implantação de biblioteca, laboratório de informática, transporte, hospedagem e alimentação dos formadores de professores e manutenção do espaço físico do curso.

Por outro lado, gerava uma grande demanda para os municípios, por ser necessário liberar os profissionais das suas atividades pedagógicas para participarem do curso. Segundo o Manual Operativo, estados, municípios e universidades devem articular ações na definição do calendário escolar e alternativas que viabilizem a participação e permanência dos profissionais no curso, sem prejuízos das atividades profissionais (BRASIL, 2014). Para cumprir essa orientação, seria preciso, em algumas situações, contratar professores temporários. Nem sempre, as secretarias estaduais e municipais cumprem essa determinação.

O impasse entre criar um polo de formação em seus municípios ou encaminhar os docentes para as instituições que sediavam os cursos desencadeou uma série de problemas para os municípios e, consequentemente, para professores-cursistas. Entre eles podemos destacar a dificuldade em garantir aos professores a permanência no curso de formação. Constatamos que, por questões financeiras e, por ainda, manter um quadro de professores contratados, os municípios tiveram dificuldades de cumprir os acordos estabelecidos com o MEC, em garantir a permanência dos professores-cursistas nos cursos oferecidos pelas instituições baianas.

As atas do FORPROF-Ba (2010; 2011b; 2011c), relatam problemas sérios de evasão e a preocupação em identificar as possíveis causas desses problemas. Segundo alguns representantes das instituições superiores de ensino, as DIRECs e, principalmente, as secretarias municipais relutavam na contratação de professores substitutos para os docentes, quando estes precisavam frequentar as aulas presenciais.

Para o professor- cursista, esse problema gera dificuldades na conciliação entre o horário de trabalho e o horário das aulas nos cursos de graduação, além do possível deslocamento do professor do local de trabalho até o campus universitário mais próximo (MORORÓ; COUTO, 2015). Geralmente, os professores-cursistas são oriundos da zona rural e, para estarem nas aulas, precisam utilizar outros tipos de transportes (animal, bicicleta, moto). E, para isso, salvo alguns casos em que as secretarias municipais fornecem o transporte, arcam com os gastos do deslocamento e alimentação.

> Quando entramos na sala dos professores, a coordenadora administrativa do curso informou que não iria assinar nenhum atestado de realização da aula no campo, pois no semestre anterior o curso teve problemas com as escolas, pois os alunos estavam se ausentando por uma semana ou mais para realizar as aulas práticas. Segundo a coordenadora, ela recebeu o oficio da Secretaria Municipal de Itapetinga, solicitando uma organização do curso no que se refere a estas liberações, pois a secretaria não entendia o fato dos alunos estarem no quarto semestre e já estarem no período de estágio (Nota de Campo 16/10/2014. Instrumentação para Educação Musical, grifo nosso).

O trecho transcrito não reflete apenas uma questão de dificuldade econômica dos municípios para manter os alunos no programa, mas indica, também, certo distanciamento e desconhecimento de cunho pedagógico, por parte das secretarias municipais, da proposta curricular do projeto do curso. Para entender esse processo, voltamos ao Decreto nº 6.755/2009 e ao Manual Operativo, nestes documentos a participação dos municípios fica restrita aos procedimentos mais técnicos e operacionais, sendo responsabilizados por garantir

as condições necessárias para a participação dos professores-cursista, não exercendo nenhuma interferência nas questões de ordem pedagógica.

Segundo depoimento das coordenadoras do PARFOR, as reuniões a respeito do curso com as secretarias municipais eram de ordem administrativa, enquanto os aspectos pedagógicos ficavam à margem das discussões. O trecho da entrevista com a coordenadora pedagógica ilustra o nível de participação das secretarias municipais de educação.

> Fazemos reuniões com os secretários, que servem para esclarecimentos, pois muitas dúvidas foram tiradas. No último estávamos até discutindo a formulação dessas novas turmas. Essas reuniões são importantes para esse diagnostico, para contornarmos. Uma experiência de um município ajuda ao outro com suas experiências, para dizer o que deu certo no município, o que não deu certo. Para dizer como trabalhar o educacenso, pois foi a época que eles estavam fechando o censo. Então muitas dúvidas foram tiradas pela troca de experiências deles ali. Eu creio que essas reuniões servem pra isso também, para saber o que está dando certo, o que está dando errado. Inclusive como um pode ajudar o outro na efetivação para que o programa continue beneficiando o município. Lógico que são reuniões esporádicas. Tem semestre que não fazemos reunião com todo o grupo. Mas também realizamos visitas. Também nos comunicamos por e-mail ou telefone (Coordenadora Pedagógica).

Partindo, ainda, do princípio do regime de colaboração, gostaríamos de fazer referência a uma das orientações presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Professores da Educação Básica (Resolução Nº 2/2015), quando trata da elaboração dos projetos de formação de professores. Segundo o documento, é fundamental promover a articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, destacando os elementos articuladores que devem ser observados na elaboração do projeto de formação: formação teórica e interdisciplinar dos profissionais de educação, garantindo a inserção dos mesmos nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, por serem consideradas como espaço privilegiado da prática pedagógica (BRASIL, 2015).

Esta orientação nos remete aos problemas de ordem pedagógica e epistemológica, relatados nas reuniões do FORPROF-BA, a partir das discussões sobre os cursos oferecidos pelas instituições formadoras. Observamos nas reuniões, problemas quanto ao alto índice de evasão, principalmente dos cursos de ciências naturais, por conta das dificuldades em corresponderem ao nível dos cursos. Neste sentido, proposições eram feitas às instituições superiores de ensino, de reavaliação das suas propostas pedagógicas, com o objetivo de estabelecer maior proximidade com a realidade educacional do professor-cursista (2011c; 2013).

Esse aspecto tem intrigado os pesquisadores quando analisam a estrutura dos cursos sob a égide do PARFOR, por identificarem características mais próximas do bacharelado do que da licenciatura e constatarem a negligência em relação à carga horária mínima, relativa ao conjunto das disciplinas pedagógicas (GATTI, 2012).

O distanciamento em se promover práticas pedagógicas reflexivas reside na inviabilização de uma ampla articulação entre a instituição de formação e a educação básica. Notamos que as escolas, campo de trabalho dos professores-cursistas, estavam alheias ao trabalho pedagógico, desenvolvido no contexto da formação em exercício.

A ausência desse diálogo entre a instituição formadora e as escolas municipais, no campo pedagógico da proposta institucional do curso, provocou uma dificuldade em definir ações para garantir a participação dos professores-cursistas, pois a secretaria municipal e os gestores das escolas não tinham a clareza da dinâmica das atividades desenvolvidas no curso.

Esse distanciamento desencadeou outro problema, a individualização do trabalho pedagógico. Notamos, nos momentos de observação das aulas, alguns impasses que envolvem o cumprimento da carga horária. Os formadores e os professores-cursistas enfrentam sérias dificuldades com relação à carga horária das disciplinas práticas e das disciplinas de estágio.

Segundo a coordenadora pedagógica, a instituição suspendeu a entrega de atestados de solicitação de liberação das atividades de trabalho. Essa atitude foi tomada em resposta ao encaminhamento da Secretaria Municipal de Educação à coordenação do curso solicitando que os professores-cursistas não realizassem essas atividades, pois quando eram liberados em determinado turno, eles se ausentavam do trabalho por todo o dia. Segundo a coordenadora pedagógica, algumas escolas ficariam fechadas, caso todos os professores-cursistas tomassem a mesma atitude.

> Os alunos estavam irritados com o estágio, pois agora a situação se inverteu. Como o estágio está sendo na educação infantil, os alunos do ensino fundamental precisam se ausentar da sala de aula. Mas, o maior problema é que alguns são contratados pela Prefeitura, e a Secretaria de Educação Municipal não cobre essa ausência. O aluno/professor precisava custear um substituto. Além disso, algumas escolas, mesmo pagando substituto, não concordaram com essa alternativa. Comentava uma das alunas: "A disciplina de currículo nos ajudou a perceber que ele é flexível. Tem professor que não. Ele acha que planejou aquilo ali e tem que seguir sem fazer nenhuma alteração. Eu penso que não, mudar é necessário. As disciplinas de prática e de estágio tornaram-se um problema para a logística do curso, pois os alunos estão impossibilitados, em determinados momentos, de se ausentarem (Nota de Campo 26/08/2014. Dificuldade de Aprendizagem).

Para contornar essa situação, a coordenadora pedagógica e os formadores, decidiram reduzir a carga horária das disciplinas de estágio, nesse semestre letivo. Além disso,

permitiram uma jornada intensiva de estágio. E, para aqueles professores-cursistas que davam aula na mesma escola, a alternativa foi uma permuta de sala. Estas ações contribuem para manter um percentual de professores-cursistas matriculados no curso.

Reduzir a carga horária para sanar aquela situação, mais urgente, foi considerada pela coordenadora pedagógica como a opção viável. Dessa forma, percebemos que o trabalho pedagógico desenvolvido especificamente nesta situação, resultou do cruzamento de fronteiras que envolvem os aspectos normativas e legais, as questões sociopolíticas dos sujeitos e as condições objetivos de operacionalização das situações de ensino. Contudo, o curso tem carga horaria prática de 1.440h/a, somando a carga horária de 315h/a de estágio, chegamos ao total de 1.755h/a. E, até o memento de realização da pesquisa, não havia uma estratégia definida para superar o problema.

Relacionado a este impasse, registramos nas atas do FAROPROF-BA os casos de ausência de apoio das secretarias municipais e instituições nas quais os professores-cursistas trabalham. Estes profissionais, por exercerem o direito ao estudo, estão sendo cobrados com jornada extra de trabalho ou estão custeando substitutos, muitos sem qualificação, para compensar a ausência nos dias em que estão participando do curso (FARPROF-BA, 2011a; 2011b; 2013).

Para contornar esses problemas, as universidades são orientadas a revisarem os projetos pedagógicos dos cursos, no sentido de atender às necessidades do professor e da prática de ensino, sugerindo que os cursos abriguem em suas metodologias novas tecnologias da educação, como o ensino a distância. Sugerem, também, aos coordenadores dos cursos das exatas uma reavaliação dos conteúdos propostos para os professores-cursistas, já que eles carregam uma experiência de ensino (FARPROF-BA, 2012).

Ao inserimos essas questões de ordem institucional e social discutidas nas reuniões do FORPROF-BA e presentes nas aulas do curso de pedagogia, queremos evidenciar a preocupação de pesquisadores no que se refere à dificuldade de propor uma reflexão que discuta questões sociais e políticas no contexto coletivo da formação docente (ZEICNHER, 1993, 2008).

> A professora cobrou uma atividade aplicada, na última aula. Nesse momento, alguns alunos começaram a reclamar a falta de tempo, por conta da preparação do estágio na educação infantil. Um aluno comentou: “Estamos trabalhando o dia todo (referente ao trabalho na docência) e, ainda, planejando o estágio. Não temos outro tempo, a não ser a noite. Só se não dormirmos. Aí, no outro dia usamos tarja preta. Outra aluna disse sobre sua situação de trabalho: “Quero saber como eu vou pagar 40 reais a diária para um substituto, sendo que vou ficar quinze dias ausente”. Uma colega se posicionou: “Mas tá errado isso aí”. A professora argumentou:

> "Conversem com a professora, explique tudo. Pois fazer o estágio é fato". Algumas alunas responderam: "Com ela, não tem conversa, mais do que já conversamos" (Nota de Campo 26/08/2014. Dificuldade de Aprendizagem).

Problemas de ordem social e institucional se faziam presentes nas aulas do curso de formação, mas estavam sendo interpretados como se fossem de ordem pessoal. Esse exemplo ilustra a preocupação de Zeicnher (1993, 2008), em fazer da reflexão um fim em si mesmo. De um lado, estava o professor-cursista, sem saber como agir para cumprir a carga horária; do outro, o professor formador, sendo responsabilizado pela inflexibilidade de planejamento – um jogo de "empurra", solucionado com a redução da carga horária, outra maneira de "flexibilidade" do planejamento de ensino.

Além desses condicionantes, é preciso considerar os problemas relacionados à infraestrutura para a realização dos cursos. Essa foi uma das primeiras preocupações, declaradas pelos representantes das instituições de ensino superior, nas reuniões do FARPROF-BA. As dificuldades das instituições estavam relacionadas ao número insuficiente de salas para atender a demanda de alunos matriculados; acervo bibliográfico deficiente; evasão dos alunos da rede municipal, devido às dificuldades logísticas e atraso de repasse dos recursos da CAPES para as instituições públicas de ensino (FARPROF-BA, 2010; 2011b).

Contatamos que, em se tratando da infraestrutura, o curso de Pedagogia convênio PARFOR/UESB enfrenta as mesmas demandas que foram identificadas pelos representantes das instituições superiores de ensino, nas reuniões do FORPROF-BA. O curso funciona no turno noturno, em uma escola que atende as séries iniciais do ensino fundamental, cedida pela Secretaria Municipal de Educação. A escola não apresenta estrutura apropriada a um curso de formação superior: seis salas de aula, dois banheiros, uma sala de professores. A secretaria do curso está instalada em um prédio que funciona como uma extensão da universidade[33], localizado ao lado da escola. As salas têm um espaço adequado, contudo são pouco ventiladas, e os ventiladores, quando acionados, produzem muito barulho, prejudicando principalmente os professores-cursistas que têm aulas aos sábados. Há um número insuficiente de cadeiras, sendo, por vezes, necessário que o aluno se desloque à procura de cadeira.

Existe outro problema, quando se trata das aulas aos sábados. Mesmo cedida para o curso, a escola promove algumas atividades nos finais de semana. Assim, perdendo o espaço físico, as coordenadoras, em caráter de urgência, buscam parcerias com outras instituições

[33] Nesse prédio funcionam alguns laboratórios de pesquisa, salas para alunos do curso Universidade para Todos e a prefeitura de campus, o almoxarifado, consultório dentário, cursos de dança e a ludoteca.

para garantir o cumprimento da carga horária do curso. Feito que nem sempre era possível de se realizar, pois era comum receber, na véspera do dia da aula, a informação de que espaço seria utilizado para outros fins.

> Na verdade, funciona aqui na escola durante a semana, por que não temos salas suficientes lá no campus para comportar o PARFOR. Na sexta funciona lá, durante o dia. Mas no sábado volta pra cá, pois a cantina do campus não funciona no sábado. Eles ficam muito isolados lá em cima. Então contamos com a questão da limpeza, só ficam até as 11 h da manhã, depois os banheiros ficam fedendo, falta água. E além de ficar sem água, sem acesso ao comercio para comprar um lance e tomar o café, pois saem cedo demais. E como eles arcam com o almoço, eles vão optar por um lugar mais em conta. E lá, no campus, além de pagar motoboy para comprar, muitas vezes a quentinha sai mais caro do que o lance que eles fazem. Então pra eles que não tem ajuda de custo, fica complicado (Coordenadora Pedagógica).

O acervo bibliográfico representa outro problema. Para as turmas que funcionam na sede, a biblioteca fica localizada no campus Jovino Oliveira, a, mais ou menos, cinco quilômetros da Escola Nair Jandiroba. Portanto, para realizar algum trabalho, o professor, antecipadamente, agenda o encontro no campus. Para os professores-cursistas das turmas modulares essa situação se diferencia um pouco, pois têm acesso à biblioteca todas as sextas-feiras.

Para as turmas que funcionam fora da sede, a responsabilidade pela aquisição do acervo é da Prefeitura Municipal. Como já mencionamos, essa é uma das ações que deve ser assumida pelo município, participante do programa. Contudo, testemunhamos uma séria dificuldade para o cumprimento desse acordo. Os municípios alegam não possuir recursos suficientes para a aquisição de livros, problema que se estende para a estruturação do laboratório de informática. Para termos uma ideia desse problema, verificamos no quadro 8 que, apenas, as turmas do município de Itororó funcionam fora da sede.

Historicamente, dois municípios aderiram ao PARFOR, com funcionamento fora da sede (Itororó e Macarani). Contudo, o município de Macarani não cumpriu com as suas atribuições. Assim, a coordenadora administrativa, temendo a inviabilização da autorização e reconhecimento do curso, solicitou ao município de Macarani o remanejamento de suas turmas para a cidade de Itapetinga.

Quadro 8 – Quantitativo de turmas do curso de Pedagogia – Convênio PARFOR/UESB – Campus de Itapetinga

Municípios da Região do Sudoeste da Bahia	Nº de turmas	Nº de alunos por turma	Modalidade	Local do Curso[34]	Início do Curso	Situação no 2º semestre de 2014.
Itapetinga	02	Turma I: 39 Turma II: 40	Regular Modular	Itapetinga	I/2011 II/2014	6º semestre 1º semestre
Itororó	03	Turma I: 41 Turma II: 42 Turma III: 40	Regular Regular Regular	Itororó	I/2011 I/2011 II/2014	6º semestre 6º semestre 1º semestre
Macarani	02	Turma I: 30 Turma II: 32	Regular	Itapetinga[35]	I/2011	Concluído II/2014
Caatiba	01	29	Modular	Itapetinga	I/2011	6º semestre
Potiraguá	01	39	Modular	Itapetinga	I/2011	6º semestre
Maiquinique/ Itambé[36]	01	44	Modular	Itapetinga	I/2011	6º semestre
Firmino Alves[37]	01	32	Regular	Itapetinga	I/2010	Concluído II/2013

Fonte: UESB (2012).

Outro impasse relacionado à infraestrutura corresponde ao quantitativo de profissionais, destinados para garantir o funcionamento do curso. Os técnicos para atender à secretaria do colegiado de curso e o pessoal de serviços gerais são oriundos do quadro de servidores da Prefeitura Municipal de Itapetinga, que, também, é responsável pela remuneração.

Geralmente são profissionais com contratação temporária e, por ser considerado como um trabalho extra, não é visto como prioridade para as secretarias municipais. Por vezes, esses servidores são demitidos ou remanejados para atender as demandas de outras escolas. Isso acarreta acúmulo das atividades administrativas e, em alguns momentos, impossibilidade de funcionamento do curso, pela ausência de profissionais para realizar a limpeza das salas e banheiros da escola.

Enquanto elemento condicionante para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, as precárias condições vivenciadas pelo curso de Pedagogia convênio PARFOR/UESB, contribuíam para que as proposições pedagógicas sofressem reformulações na sua execução. Como exemplo, podemos destacar a promoção de situações de ensino nas disciplinas com carga horária prática. Nessas disciplinas, geralmente, os formadores realizam aquilo que

[34] Todos os cursos são realizados em escolas municipais, através da parceria com as secretarias participantes. Portanto, informaremos nesta coluna apenas os nomes dos municípios para definição do local.

[35] Nos primeiros semestres o local do curso era no município de Macarani. Somente no primeiro semestre de 2014 que passaram a estudar em Itapetinga.

[36] Para esses dois municípios criaram, apenas, uma turma, devido ao número de interessados.

[37] Embora a maioria dos alunos fosse do município de Firmino Alves, existiam dez alunos que eram da cidade de Itapetinga.

Zeichner (2010), identifica como instrução mediada e as experiências de campo. Segundo o autor, os formadores costumam realizar parte de suas disciplinas dentro das escolas de ensino fundamental. Estrategicamente, essas propostas se caracterizam como híbridas, pois conectam, no contexto das escolas, as disciplinas acadêmicas com as práticas e os conhecimentos dos professores da educação básica.

Observando o trabalho desenvolvido pela formadora da disciplina de educação no campo, constatamos que um dos seus objetivos era criar uma situação em que os professores-cursistas pudessem estabelecer esse contato com as escolas do campo. Mas, a formadora ficou impossibilitada de promover uma aula de campo nas escolas da zona rural, pois não havia a disponibilidade de transporte para realizar o translado dos professores-cursistas.

Alguns desses condicionantes originam-se dos repasses dos recursos para as instituições superiores de ensino. Segundo a coordenadora pedagógica, havia uma previsão de mais 150 matrículas, distribuídas em três turmas, para o primeiro semestre de 2015. Contudo, o Manual Operativo do PARFOR Presencial determina que a aprovação do número de turmas a serem implantadas está condicionado à disponibilidade de recursos existente no orçamento da CAPES. Assim, para o ano de 2015 houve cortes orçamentários e, consequentemente, a CAPES suspendeu a possibilidade de abertura de novas turmas, alegando não existir financiamento suficiente para atender a nova demanda (BRASIL, 2014).

Essa problemática foi anunciada em uma das reuniões do Fórum, quando representantes das instituições superiores de ensino e do Conselho Estadual de Educação debatiam sobre as demandas por formação e as distorções entre os dados do Educacenso e o que era apresentado nas redes municipais. Durante a discussão, foi anunciado que aquela seria a última edição do PARFOR presencial, pois o programa não estava mais atendendo às demandas e aos objetivos propostos, argumento justificado em função da edição anterior, quando houve dificuldades em formar turma. Em algumas atas anteriores, havia uma forte tendência em promover investimentos na formação de professores na modalidade a distância (FORPROF-BA, 2014).

Questionada sobre a possibilidade da modalidade de EaD substituir o PARFOR presencial na UESB, a coordenadora pedagógica informou que era uma realidade bem próxima, pois o curso de Pedagogia em EaD já havia sido aprovado e os editais[38] de seleção seriam, brevemente, lançados.

[38] Em 30 de julho de 2015, a UESB, pelo Edital 110/2015, abriu inscrições para o processo seletivo, visando ao preenchimento de vagas destinadas aos cursos de Graduação na modalidade a distância (PARFOR): Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Computação, para professores da rede pública, em consonância

Mas, o fato é que, para o ano de 2015, a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) tinha uma previsão de gastos para o fomento dos projetos, no entanto, do montante solicitado, apenas 57% foram concedidos (BRASIL, 2014).

No que diz respeito à organização e estruturação do curso de Pedagogia com ênfase na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, convênio UESB/PARFOR e, consequentemente, as questões direcionadas às práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da formação em exercício, verificamos que os aspectos relacionados à legislação e às condições de infraestrutura imprimem elementos condicionantes que, por vezes, contribuem para a formulação ou reestruturação de situações de ensino, distantes da perspectiva de uma formação reflexiva.

Em se tratando das práticas docentes dos formadores de professores, contatamos que, em tese, fatores externos possibilitem a promoção de situações de ensino reflexivas, tal como o princípio da colaboração entre as instituições formadores e a educação básica. Entretanto, verificamos nos impasses materializados em torno desse princípio, o desencadeamento de ações pedagógicas ambivalentes, mantendo proximidades e distanciamentos da abordagem da formação prático-reflexiva. Estas eram reformuladas para contornar as dificuldades na concretização das intenções de ensino.

Entretanto, esses condicionantes não estão delimitados apenas aos aspectos da organização estruturação do curso. Eles estabelecem estreita relação com os elementos que contornam o perfil do formador de professores, como também, aqueles relacionados ao perfil do professor-cursista. Dito isto, buscamos identificar esses elementos, com o objetivo de compreender as possibilidades de aproximação com a proposta em formar o profissional reflexivo.

6.4.2 O perfil dos formadores de professores

Por esse trabalho ter como objeto de estudo as práticas docentes desenvolvidas pelos profissionais do magistério superior, uma das nossas preocupações era responder a estes questionamentos: quem são esses profissionais? Como se deu sua formação? Quais as experiências na docência superior? Interessávamos conhecer o perfil desse formador, conhecer seu processo formativo e suas experiências no ensino superior.

---

com o Sistema (UAB)/CAPES/MEC. Até então, a CAPES não havia autorizado a liberação das três turmas do curso de Pedagogia do PARFOR Presencial.

Já sabíamos que esse formador, necessariamente, teria de ser o próprio professor da UESB. Portanto, acreditávamos que existia uma preocupação com a titulação desse profissional e com a experiência como professor de licenciatura, já familiarizado com a formação para o exercício da docência. Contudo, como o quadro de docentes existente na UESB não era suficiente para cobrir as demandas do curso, o programa necessitou abrir inscrições para docentes – Edital nº 101/2010 (UESB, 2010) –, visando à formação de quadro de reserva.

O edital pretendia atender aos onze cursos (ciências biológicas, pedagogia, matemática, filosofia, Letras vernáculas, geografia, história, sociologia, informática, letras com habilitação em língua inglesa, educação física), distribuídos nos três campi da UESB (para o campus de Itapetinga, abriram vagas, apenas, para o curso de pedagogia). Poder-se-iam inscrever candidatos vinculados às instituições de ensino superior, pública ou privada, portadores de título de graduação e pós-graduação (*lato sensu* ou *stricto sensu*) na área específica ou afim ao curso em que pretendiam lecionar, comprovando experiências em disciplinas que tivessem vinculação com os cursos oferecidos nos três campi.

O edital, porém, possibilitou a inscrição de cursistas de programa de pós-graduação em nível de mestrado ou doutorado, sem vínculo de trabalho com instituição de ensino superior. Percebemos, logo, uma contradição, pois, necessariamente, esse candidato não precisaria comprovar experiência na docência superior, desde que estivesse cursando pós-graduação em nível *stricto-sensu*. Além disso, como o edital não especificou a área dessa formação, esse candidato poderia não ter uma formação na área de educação.

O candidato deveria indicar, no máximo, três disciplinas que já tivesse ministrado em cursos de nível superior na instituição de origem; ou que tivesse vinculação com a graduação, quando se tratasse de candidato em programa de pós-graduação, que ainda não tivesse vinculação de trabalho com instituições de ensino superior.

O processo seletivo consistia na análise da ficha cadastral do professor, observando as seguintes prioridades: ter curso de graduação e pós-graduação (*stricto sensu*) de acordo com a formação específica ou afim à disciplina para a qual se candidatou; ter curso de graduação e pós-graduação (*lato sensu*) de acordo com a formação específica ou afim à disciplina para a qual se candidatou; estar cursando regularmente curso de pós-graduação, em nível de mestrado ou doutorado, sem vínculo com instituição de nível superior pública; maior tempo de experiência docente nas disciplinas para quais se candidatou; maior tempo de serviço em instituição de ensino superior (UESB, 2010).

A remuneração desses profissionais seguia os critérios estabelecidos pela CAPES, segundo as bolsas destinadas para esses profissionais, portanto estava vinculada ao tempo de exercício na docência superior.

As principais atividades exigidas eram ministrar a carga horária total da disciplina, para turma de, no máximo, quarenta professores-cursistas; aplicar e corrigir as atividades de estudo e de avaliação da aprendizagem; preencher os diários de classe; participar de reuniões e atividades programadas pela Coordenação do Programa ou Colegiado do Curso e participar efetivamente das oficinas interdisciplinares. Portanto, o compromisso era, basicamente, com a docência.

Assim, para corresponder às necessidades das turmas implantadas, o curso de pedagogia do campus de Itapetinga, convênio PARFOR/ UESB, contou com a participação de 57 docentes. Desse total, 24 eram professores da UESB, entre efetivos e substitutos, e 33 eram provenientes de instituições particulares de educação superior. A maioria era formada de mulheres, um total de 37 professoras.

A participação dos professores da UESB era voluntária, desde que não trouxesse prejuízos para as suas atividades regulares, por isso a carga horária trabalhada no programa não era computada no Plano Individual de Trabalho (PIT), considerando que esse profissional receberia uma bolsa da CAPES. Esses profissionais não eram obrigados a ingressar no Programa, mas a maioria dos professores da área da educação, da UESB/campus de Itapetinga, aderiu ao curso. Alguns não se interessaram, pois tinham outros projetos ou estavam em fase de qualificação profissional. O curso, também, contou com a participação de professores de outras áreas, tais como ciências exatas e biológicas; eram professores do curso de zootecnia e ciências biológicas (bacharelado e licenciatura).

Esta era a formação dos professores da UESB: 13 mestres em educação; 05 especialistas; 05 doutores; 01 pós-doutor. No que se refere à experiência como profissional da docência, a maioria apresentava entre dez e quinze anos de docência.

Quanto aos professores contratados, notamos que, com exceção de um único profissional, todos os outros eram provenientes de instituições particulares, localizadas na região Sul do estado, nas cidades de Ilhéus, Itabuna, Ibicaraí, entre outras. Esses professores só estavam presentes nas reuniões pedagógicas e nos dias de aulas.

No que se refere ao nível de formação, uma era doutora em educação, quatro eram mestres, e os demais eram especialistas. Desses profissionais, apenas um tinha dez anos de experiência na docência superior, 21 deles possuíam, no máximo, dois anos de experiência, e os demais contavam entre cinco e oito anos de docência.

Segundo a coordenadora pedagógica, os professores contratados permanecem no curso pelas necessidades do programa. A prioridade era sempre para o professor da UESB; caso remanescessem vagas em outras disciplinas, o professor contratado seria convidado a administrar aula. Para o ano de 2015, por exemplo, não haverá mais vagas para esses professores, pois não foi permitida a abertura de novas turmas.

Durante todo o período da investigação, mantivemos contato mais direto com nove professores, conforme Quadro 9. Desse universo, cinco são professores da UESB e quatro são docentes contratados, provenientes de instituições particulares. Geralmente, esses professores assumem no curso uma média de três disciplinas diferenciadas, aquelas que, por formação ou por experiência, têm mais afinidade. Contudo, esse profissional ministra apenas uma disciplina por semestre, pois o programa não cadastra duas disciplinas para um único professor. Assim, recebem como pagamento uma bolsa no valor de R$ 1.300,00 reais, para cada 15 horas-aula, computando em média quatro bolsas, pois a maioria das disciplinas é de 60 horas.

Isso gera um problema para a coordenação pedagógica na distribuição da carga horária, pois, quando a demanda é por uma disciplina, nem sempre ele tem profissional suficiente para atender aquela necessidade. Para contornar essa situação, a coordenadora precisa alterar as disciplinas nos semestres. Para exemplificar, podemos citar a situação da disciplina Libras. Essa disciplina é oferecida no quinto semestre do curso, contudo, como o programa só dispõe de um único professor, quando coincide duas ou mais turmas estarem no mesmo semestre, a solução é migrar essa disciplina para outro semestre em determinadas turmas, ou permutar com outra disciplina, sem prejuízos para o aluno. Além disso, a rotatividade de disciplinas é um problema, pois, algumas vezes, o professor não tem muita familiaridade com o ementário da disciplina.

Quadro 9 – Caracterização dos professores colaboradores da pesquisa

Formador de professor	Instituição de Origem	Disciplina lecionada	Titulação	Tempo de docência no ensino superior	Área de atuação
Formador de professor 01	UESB Efetivo	LIBRAS	Graduado Pedagogia Certificação PROLIBRAS	03 anos	LIBRAS
Formador de professor 02	FACE[39]	Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia I	Especialista Educação Infantil	01 ano	Fundamentos Educação Infantil
Formador de professor 03	UESB Prof. Substituto	Educação do Campo	Doutor Educação	02 anos	Educação no Campo

[39] Faculdade de Ciências Educacionais.

Formador de professor	Instituição de Origem	Disciplina lecionada	Titulação	Tempo de docência no ensino superior	Área de atuação
Formador de professor 04	Faculdade Montenegro	Currículo e Programas	Especialista Administração e Supervisão Escolar	02 anos	Gestão Escolar
Formador de professor 05	UNIME[40]	Educação Especial	Especialista	05 anos	Educação/ Política Educacional Serviço Social
Formador de professor 06	UNOPAR[41]	Instrumentação para Educação Musical	Mestre Educação	05 anos	Música Educação
Formador de professor 07	UESB Prof. Substituto	Estágio Supervisionado – Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Mestre Educação	05 anos	Educação Infantil
Formador de professor 08	UESB Efetivo	Dificuldade de Aprendizagem	Mestre Educação	10 anos	Didática
Formador de professor 09	UESB Efetivo	Instrumentação e Prática de Ensino na Educação Infantil Estágio Supervisionado em Educação Infantil	Mestre Educação	13 anos	Pedagogia/Educação Infantil

Fonte: Pesquisa de campo da autora.

Desses nove formadores, apenas o responsável pela disciplina Libras e a professora responsável pela disciplina Instrumentação para Educação Musical ministraram somente essas disciplinas. Os demais assumiram, em média, três diferentes disciplinas, em variadas turmas.

Desse total, observamos que apenas uma professora havia assumido a disciplina pela primeira vez, o que a levou a se justificar perante a turma, por não ter familiaridade com a disciplina, contudo se comprometendo a proporcionar o melhor para todos. Contudo, essa situação ultrapassou esse contexto, pois preocupada com o seu trabalho, professora nos procurou para justificar o fato de ser a primeira vez em que trabalhava com essa área. Ela nos disse:

> Estou preocupada, pois eu nunca trabalhei com essa disciplina e a coordenadora me deu. Eu até falei com ela que não tinha conhecimento sobre esse assunto. Procurei uma colega que trabalha nessa área e que, inclusive, já deu aula nessa disciplina, para me orientar. Foi ela quem me passou os textos e me ajudou no planejamento (Formadora 05)

A fala da professora demonstrou um dado preocupante para a formação em exercício que é a qualificação dos professores formadores. Vimos que a grande maioria são de profissionais contratados, com pouco tempo de trabalho no nível superior. Mas, por outro

[40] União Metropolitana de Educação e Cultura.
[41] Universidade Norte do Paraná.

lado, esses mesmos profissionais exerceram a docência nos diversos níveis da educação básica. Essas vivências os credenciavam a se aproximarem da ideia de formadores híbridos (ZEICHNER, 2010), pois funcionam como elo entre os conhecimentos acadêmicos e os saberes práticos, provenientes da experiência do trabalho nas escolas.

Observamos em diversas situações esses formadores problematizarem os saberes constituídos nos seus espaços de trabalho. Os exemplos dados pelos formadores, provenientes das suas experiências, ajudavam os professores-cursistas a compreenderem seus trabalhos na escola.

Além das observações, mantivemos conversas informais com esses professores. Alguns dividiam suas preocupações com o andamento dos trabalhos com a turma, outros relatavam algumas situações de conflitos.

Segundo as coordenadoras do curso, os problemas que enfrentam em relação aos formadores de professores estão ligados às questões mais burocráticas, tais como preenchimento e entrega dos diários de classe, lançamento das notas no sistema ao final do semestre. E, em casos mais raros, problemas com faltas. Em termos de relacionamento com os professores-cursistas, as coordenadoras não apontaram nenhuma situação mais preocupante.

Quanto ao posicionamento dos professores-cursistas, observamos que são mais criteriosos em relação ao trabalho dos profissionais. Uma das professoras-cursistas reconheceu a preocupação dos formadores com os planejamentos, mas questionava o fato de a grande maioria se utilizar da aplicação de muitos trabalhos em equipe, abrindo mão das aulas expositivas. Outra aluna afirmou que muitos não corresponderam às expectativas, destacando professores que não se preocuparam em explicar os conteúdos e, num caso mais particularizado, ela nomeou um professor que foi ausente e negligente durante o semestre em que trabalhou com a turma.

De modo geral, o contato que tivemos com esses formadores de professores gerou uma análise positiva no que se refere ao comprometimento com o curso, a ponto de dois terem trabalhado voluntariamente. Um desses deu aulas sem receber por isso, pois como recebia bolsa pelo PIBID, ele não poderia receber outra bolsa. Mas, para não deixar os professores-cursistas sem a disciplina, o formador assumiu a responsabilidade de trabalhar com o grupo. E, também, temos o exemplo de uma formadora que já havia extrapolado a carga horária, mas mantinha as orientações para fechar o semestre com todos em situação regular quanto à composição do TCC.

Desses nove profissionais, realizamos entrevistas com dois deles. Um era professor efetivo da UESB e um professora era contratada. Além disso, também contamos com a

colaboração das coordenadoras (administrava e pedagógica) do curso. A seguir, buscamos caracterizar os sujeitos que entrevistamos.

O Formador de professor 01 tem 26 anos. É licenciado em pedagogia e tem certificação no Programa Nacional para a Certificação de Proficiência (PROLIBRAS), no uso e ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), e certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação de Libras/Língua Portuguesa. Atualmente é aluno do curso de Letras e docente efetivo da disciplina Libras, na UESB.

Iniciou seu contato com Libras aos sete anos de idade, com a mãe, que, na época, trabalhava na educação especial. Como era muito comum as pessoas com surdez frequentarem sua residência, foi estimulado a aprender e a se comunicar em Libras.

Por volta dos 17 anos, trabalhando voluntariamente como intérprete e tradutor, manifestou o desejo de ser um profissional no estudo dessa língua. Na época, também já dava palestras nas escolas, esclarecendo dúvidas sobre a comunidade surda e sobre sua língua materna.

Ao concluir o curso de pedagogia e se certificar no PROLIBRAS, passou a ministrar cursos em empresas particulares. Na educação, a primeira experiência no ensino superior foi em uma instituição particular, onde exerceu as funções de tradutor, intérprete e docente de Libras. Posteriormente, prestou seleção para as funções, também, de tradutor e intérprete na TV UESB, onde passou a ensinar Libras, no Programa “Mundo Universitário”, no quadro “Sinais no Mundo”.

A primeira experiência em curso de formação de professores em exercício foi na UNEB, campus de Caetité. Ministrou aulas de Libras para várias turmas, numa estrutura modular. Aprovado para a UESB, iniciou o trabalho no curso de formação e professores no campus de Itapetinga. Seu tempo de trabalho como docente do ensino superior é de, aproximadamente, cinco anos e, na formação para professores em exercício, conta com três anos de experiência.

Nas observações que realizamos nas aulas do Formador de professor 01, pudemos notar a segurança com que o professor expressa suas opiniões, o conhecimento significativo que tem da disciplina. Ele demonstrou gostar do que faz, procurando incentivar a turma na realização das atividades.

Notamos o interesse dos professores-cursistas pela disciplina, pois, para eles, era algo novo, com um viés muito prático. A cada encontro, os alunos demonstravam mais interesse em participar. Contudo, para o formador a carga horária da disciplina não é suficiente para

aprendizagem de uma nova língua. Reafirmava a necessidade de promover atividades muito próximas às que o professor utilizará no cotidiano das aulas.

A Formadora de professor 02 tem 34 anos. É habilitada em pedagogia, tem especialização em educação infantil, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Trabalha como coordenadora pedagógica em uma escola particular.

Quando iniciou as aulas no curso de pedagogia, convênio UESB/PARFOR, tinha um ano de experiência no magistério superior, com atuação em cursos de pós-graduação em instituições particulares. Ingressou no PARFOR por seleção, com a realização de uma entrevista e análise do currículo. Na turma em que realizamos a observação, a Formadora de professor 02 estava lecionando a disciplina Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Pedagogia I, mas já havia lecionado Didática e Alfabetização e Letramento em outros municípios fora da sede.

Quanto à relação com o curso, a professora demonstrou ser bastante comprometida: extrapolava a carga horária de trabalho para que todos os professores-cursistas fossem assistidos na elaboração do TCC, não media esforços para ajudá-los, com empréstimo de livros, reprodução de material para estudo.

Segundo a Formadora de professor 02, os professores-cursistas apresentam problemas de formação básica e, em função disso, têm dificuldades para acompanhar disciplina de pesquisa. Isso a fez pensar em sugerir para a coordenação do curso a possibilidades de trabalhar com a disciplina, porém com outra atividade, que não fosse um trabalho de conclusão de curso.

A Coordenadora administrativa tem 69 anos de idade. É licenciada em geografia, pós-graduada em ciências do ambiente e trabalha na educação há quarenta e seis anos. Em entrevista, informou que foi uma das fundadoras do curso de zootecnia da UESB, o primeiro curso implantado no campus de Itapetinga. Trabalhou por 32 anos na instituição, lecionando disciplinas na área de ciências humanas.

Quanto ao curso de formação de professores, demonstrou todo o empenho em firmar parcerias com as secretarias de educação dos municípios para formar os professores das respectivas redes de ensino. Esse processo teve início em 2004, quando visitou, pessoalmente, vários municípios para estabelecer essas parcerias. Para a Coordenadora administrativa, a oportunidade de promover cursos de formação para professores era um sonho antigo.

> Quanto ao curso de formação de professores, foi um sonho que nós sempre tivemos em formar professores, pela carência que a cidade e a região têm de professores graduados (Entrevista em 14/04/2015).

Não logrou êxito nessa investida, pois os prefeitos rejeitaram a proposta, alegando escassez de recursos. Apenas a Secretaria Municipal de Educação de Itapetinga aderiu ao projeto e deixou a cargo dela e de outra professora da UESB a responsabilidade pela coordenação setorial do curso. Exerce há, pelo menos, doze anos a coordenação administrativa do curso de formação de professores, no campus de Itapetinga.

Os professores-cursistas a consideram uma profissional dedicada ao curso, muito presente e, também, exigente. Mas, afirmam que o intuito com essa postura é oferecer um curso de excelência para eles. Assim, afirmava uma das professoras-cursistas entrevistadas, quando questionamos a respeito da avaliação sobre o trabalho das coordenadoras do curso:

> Eu acho elas muito cuidadosas com relação ao curso, principalmente a coordenadora. Você vê que ela exige. Às vezes a gente acha que até passa do ponto. Mas ela exige porque ela quer um curso de excelência pra gente. Eu acho que ela se preocupa demais (Entrevista com a professora/cursista 01, em 29/11/2014).

Nos contatos que estabelecemos com a Coordenadora administrativa, ela demonstrou ser muito prestativa e preocupada com o curso e com os professores-cursistas. Estava sempre presente às aulas, tanto no curso regular noturno, quanto nos encontros modulares. Aliás, nos encontros sempre estava presente uma das coordenadoras e, em muitas ocasiões, as duas estavam presentes.

Assume a responsabilidade administrativa do curso, reportando as questões referentes às demandas, ao andamento das atividades, entre outras, sempre à coordenação geral, sediada no campus de Vitória da Conquista.

Para a Coordenadora administrativa, o curso de formação de professores traz uma imensa contribuição para a mesorregião do Extremo Oeste Baiano, já que a proposta proporciona uma boa formação aos professores.

Enquanto que a Coordenadora pedagógica do curso tem 40 anos de idade e treze de docência no ensino superior. É graduada em pedagogia, especialista em educação especial, mestre em educação e, atualmente, é doutoranda do programa Memória, Linguagem e Sociedade, da UESB.

Na formação de professores em exercício, atua há cinco anos, tanto na função de coordenadora pedagógica, quanto na função de docente. Como coordenadora pedagógica, é responsável pela organização e distribuição dos professores-cursistas nas turmas, pela escalação das disciplinas entre os formadores, a cada semestre, pelo contato entre a instituição

e as secretarias municipais de educação e pelo acompanhamento do desenvolvimento acadêmico dos professores-cursistas. Atua nos encontros de planejamento com orientações, porém, como ela mesma afirma, costuma interferir o mínimo possível no trabalho desenvolvido pelos formadores.

É uma profissional que demonstra muita responsabilidade com o curso, sempre presente às aulas para dar assistência, tanto aos professores-cursistas, quanto aos formadores. Em situações mais extremas, procura compatibilizar determinadas atividades, articulando com o formador responsável pela disciplina, com o intuído de apresentar alternativas que viabilizem a participação do professor-cursista no cumprimento das atividades práticas e de estágio.

A Coordenadora pedagógica do curso elabora os relatórios semestrais sobre o funcionamento das turmas implantadas e os apresenta à coordenação geral como, também, as demandas por novas turmas. No início da implantação do PARFOR, assumiu, com a Coordenadora administrativa do curso, a responsabilidade de divulgar o programa para os secretários e professores municipais, além de realizar as inscrições desses professores, em alguns municípios, por eles não terem familiaridade com a Plataforma Freire.

Durante o período de observação e de contato com o curso, sempre foi prestativa, fornecendo todo o material e documentos necessários para a realização da pesquisa.

A carência do formador qualificado para atender ao perfil do curso tem se constituído como um condicionado para o desenvolvimento de práticas pedagógicas reflexivas, pois nem todos os profissionais contratados possuem familiaridade e experiência com as disciplinas. No entanto, esses profissionais carregam uma bagagem de formação, que podemos considerar como híbrida, pois possuem vivências na educação básica. Fato que permite a incorporação e problematização de conhecimentos práticos aos conhecimentos acadêmicos, ampliando nível de aprendizagem dos saberes dos professores-cursistas.

Podemos constatar, também, o nível de comprometimento dos professores e coordenadores do projeto. Estes demonstram empenho em promover o curso, mesmo diante de vários obstáculos administrativos e pedagógicos.

Associado às características e peculiaridades do formador, temos o perfil dos professores-cursistas. Sabíamos, diante das suas falas e posicionamentos que eram profissionais dispostos a investirem em uma graduação. No entanto, ainda não possuíamos dados suficientes para traçar um perfil desses colaboradores. Assim, questionamos quem são esses professores? Quais características apresentam?

6.4.3 O perfil do professor-cursista da formação em exercício

O primeiro meio que utilizamos para conhecer o perfil do alunado do curso de formação de professores em exercício foi a leitura dos documentos que orientam a formação das turmas. Para tanto, buscamos informação no Manual Operativo do PARFOR Presencial. Ao tratar da composição das turmas e dos critérios que determinam a inserção dos professores-cursistas, o Manual determina que só poderiam implantar turmas se, no mínimo, 50% dos matriculados fossem oriundos da função docente ou intérprete de Libras (BRASIL, 2014). Então, no nosso entendimento, estávamos certos de que as turmas eram compostas por, no mínimo, vinte docentes da educação básica. Mas, a quem eram destinadas as demais vagas?

Para esses, o Manual dizia que, uma vez atendidos todos os docentes e intérpretes de Libras, as vagas remanescentes poderiam ser destinadas a profissionais em serviço, cadastrados no Educacenso, que atuassem nas funções de auxiliar/assistente educacional ou profissional/monitor de atividade complementar. Contudo, as pré-inscrições desses profissionais iriam compor o cadastro reserva cujas matrículas somente seriam efetivadas caso houvesse vagas remanescentes, após a efetivação da matrícula dos profissionais cadastrados nas funções docentes e intérpretes de Libras.

Historicamente e legalmente, o curso apresenta organização e sistematização diferenciada ao que, normalmente, acontece na aprovação dos cursos das universidades públicas. Na época da implantação, por ser um curso especial, destinado aos professores da educação básica, como critério de inscrição para participar do processo seletivo, o candidato deveria pertencer ao quadro de docentes da Prefeitura Municipal de Itapetinga e estar atuando nas séries iniciais do ensino fundamental ou na educação infantil e ter uma carga horária mínima de vinte horas semanais (UESB, 2006).

Sobre esse aspecto, consideramos ser o perfil do cursista um elemento estimulador para se estabelecer um rompimento entre as fronteiras da universidade e das escolas da educação básica. Primeiro porque significa a possibilidade de se estabelecer uma relação mais direta entre a formação acadêmica dos professores-cursistas e os saberes provenientes de suas experiências (ZEICNHER, 2010), representando um elemento motivador para promover práticas pedagógicas reflexivas.

Geralmente, verificamos que público é constituído por professores sem formação em nível superior, pertencente ao quadro de docentes da mesorregião do Extremo Oeste Baiano[42] (UESB, 2010). O ingresso depende de cadastro na Plataforma Paulo Freire e classificação no processo seletivo realizado pela Comissão Permanente de Vestibular, com base em normas específicas aprovadas pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UESB.

De posse dessas informações e após contato com a turma de Itapetinga, uma característica identificada na turma sobressaiu entre as demais. Verificamos que, dos 38 professores-cursistas, apenas 15 (39,4%) eram docentes e estavam exercendo a profissão em escolas municipais, atuando na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Outros 22 professores-cursistas (57,8%) atuavam na educação infantil, como auxiliares de classe. E 01 professor-cursista (2,8%) estava afastado da docência, assumindo a função de coordenador de projetos especiais.

Assim, a turma de Itapetinga era composta por uma maioria (57,8%) de auxiliares de classe. Esses profissionais são responsáveis pelo "cuidar" dos alunos das creches municipais. O que seria esse cuidar?

Para obter essas informações foi preciso recorrer às próprias alunas do curso, pois, legalmente, não existe essa função no Estatuto do Servidor Municipal de Itapetinga. Na verdade, na época em que prestaram concurso, o município não possuía o Estatuto dos Servidores do Magistério Público, assim elas são registradas como auxiliares de serviços gerais.

Segundo informações colhidas junto às alunas, as funções que devem executar como auxiliares de classe são: atender aos alunos em horário de entrada e saída da escola e intervalos de aulas (recreio); atender às crianças em suas necessidades básicas de higiene e alimentação; participar de brincadeiras e aprendizagens orientadas pelo professor; auxiliar os professores em aula, nas solicitações de materiais escolares ou de assistência aos alunos. E, em eventual ausência do professor, a sala é administrada pelo auxiliar de classe, com o planejamento organizado pelo professor. Contudo não são atribuições: passar qualquer tipo de orientações aos pais, sem autorização dos professores ou direção, nem participar da elaboração da proposta pedagógica da escola e das atividades de planejamento pedagógico com os professores.

---

[42] A mesorregião do Extremo Oeste Baiano é constituída por treze municípios, a saber: Caatiba, Firmino Alves, Ibicuí, Iguaí, Itambé, Itapetinga, Itarantim, Itororó, Macarani, Maiquinique, Nova Canaã, Potiraguá e Santa Cruz da Vitória. Desses, somente os municípios de Ibicuí, Iguaí, Itarantim e Nova Canaã, não são atendidos pela UESB/Campus de Itapetinga, pois a logística do translado dificultaria a participação dos alunos nos cursos. Além disso, alguns municípios têm parcerias com instituições particulares ou com a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

Essas ressalvas, por várias vezes foram questionadas pelas auxiliares de classe durante o período em que estávamos observando. Segundo elas, havia incoerência quanto a não terem o direito de participar de todo o processo pedagógico, como as atividades de planejamento, já que auxiliam os professores no desenvolvimento das intervenções pedagógicas e, até mesmo, em eventuais situações, assumem a sala de aula.

Mas, retornando às orientações do Manual Operativo do PARFOR Presencial, questionávamos como essa turma foi formada, se há um percentual constituído, justamente, do inverso daquilo que orienta o Manual. Para encontrar uma resposta, buscamos historiar o processo de inscrição e validação desses alunos na Plataforma Freire.

No ano de 2009, momento inicial de implantação do PARFOR, não existia um mecanismo na Plataforma Paulo Freire que permitisse a inscrição apenas de profissionais do magistério nos cursos de formação inicial, o que possibilitava a inscrição de profissionais da educação de outros setores. Além disso, o governo federal impossibilitou, nesse primeiro momento, os municípios de validarem as inscrições de seus professores (SILVA, 2015).

Embora o Decreto 6.755/2009, no Art. 11, determinasse que a oferta emergencial de cursos de licenciatura e de cursos ou programas especiais era direcionada aos docentes em exercício com, pelo menos, três anos na rede pública de educação básica, outros profissionais conseguiram, mediante esse processo inicial de desorganização, validação a matrícula.

Mesmo em 2011, ano em que se iniciou o funcionamento da turma de Itapetinga, a CAPES, através da Plataforma Freire, ainda apresentava problemas de inscrição e validação dos candidatos. Somente, a partir de 2012, a CAPES começou a promover alterações no sítio da Plataforma Freire, para corrigir alguns dos principais problemas de inscrição e de validação. Contudo, o motivo para termos na turma de Itapetinga um maior percentual de cursistas do que de regentes encontra respostas em outros elementos.

Como demonstra o Quadro 8, a maior demanda por inscrições de candidatos foi o ano de 2011, quando várias turmas foram implantadas, uma média de 280 inscritos na Plataforma Freire. Desse montante, considerando as orientações do Manual, era possível validar até 140 inscrições feitas por profissionais que não se encontravam na função de regente de classe. Sendo assim, foi permitida a validação dos candidatos. Houve também uma dificuldade da Plataforma em filtrar inscrições que não se enquadravam nos critérios estabelecidos. Fato constatado e discutido pelos membros, em reuniões do FORPROF-BA. Assim, de posse dessa lista, independente da orientação do Manual, a coordenadora pedagógica teve condições de organizar a turma de Itapetinga.

Por outro lado, a Secretaria Municipal de Educação de Itapetinga também fez uso de um recurso para validar essas inscrições, pois, na época, houve uma significativa procura por vagas. Como a UESB havia oferecido vagas para formar apenas uma turma de 40 professores-cursistas no município, a Secretaria utilizou, como critério de validação, a certificação no curso do pró-infantil. Assim puderam participar, além dos professores, os demais profissionais certificados.

Mesmo com essa deliberação e, após o processo seletivo, com o resultado dos candidatos aprovados, a UESB só efetivou a matrícula dos auxiliares de classe quando se certificou de que todos os professores estavam matriculados. O depoimento da Professora-cursista 03 demonstra a sua preocupação de ter passado por todo o processo seletivo e, ainda, não poder ter a certeza de ser matriculada, pela condição de exercer a função de auxiliar de classe.

> Por conta de sermos auxiliares de classe. Eu não sei bem se foi um preconceito, uma discriminação com a classe, eu não sei. Mas nós enfrentamos esse problema. Então, a partir daí, também, o medo só foi aumentando. Não só pra mim, mas com todas as outras colegas, todas nós passamos por esse mesmo problema, por essa fase de desconforto. Então, o que aconteceu? Nós fomos lá fazer a matricula e, quando chegamos, percebemos que as pessoas que estavam sendo responsáveis por fazer a nossa matricula... Nós víamos aquele ar de superioridade, por sermos auxiliares de creche. Acho que eles não acreditavam que seríamos capazes. E uma cena que muito me marcou foi uma pessoa, que estava junto de uma bancada com uma pilha de matrículas só com auxiliares de classe, quando recebia nossos documentos colocava uma interrogação em cima, pois não sabiam se seríamos chamadas, pois aquilo ali foi feito para professores, e não para auxiliares de classe. E depois também perguntamos por que só para professor? Se fosse assim, não teriam dado oportunidade pra gente fazer. A partir do momento que fizemos na Plataforma Freira e passamos, a gente também tem o direito de fazer a matrícula (Entrevista com a Professora/cursista C, realizada em 17/12/2014).

Para a cursista, como não fora esclarecida a orientação do Decreto nº 6. 755/2009, que coloca em dúvida a efetivação da matrícula, por exercer outra função, a situação que vivenciou se configurou como um preconceito. Esta sensação foi reforçada pelas atitudes das pessoas que estavam responsáveis pela realização da matrícula.

Dada a configuração, a turma de Itapetinga representa um dos treze municípios da mesorregião do Extremo Oeste Baiano. Teve início em 2011 e, atualmente, está no sexto semestre letivo. Iniciou o funcionamento com 40 professores-cursistas, mas, por conta de uma desistência e uma transferência, 38 estão regularmente matriculados e frequentando as aulas.

Dos 38 professores-cursistas, 37 (97,36%) correspondem ao universo feminino. Quanto à faixa etária, 21 (55,2%) estão entre 40 e 60 anos, e 17 (44,8%), na faixa etária entre 20 e 40 anos de idade.

Todos trabalham na zona urbana, o que facilita a frequência ao curso. A maioria, um total de 31 professores-cursistas, (81,5%), tem uma jornada de 40 horas semanais de trabalho; os demais, 07 (18,5%), trabalham 20 horas semanais. Desse total, 15 (39,4%) são de contratação temporária, o que se torna um problema, pois, quando muda a gestão, eles são demitidos.

É uma turma bastante participativa, demonstra interesse pelas atividades, embora sinta dificuldades para acompanhar as discussões pleiteadas pelos docentes. Essa foi uma das primeiras características demonstradas por eles, inclusive pronunciadas em alguns momentos na sala de aula.

Em nossas primeiras impressões, notamos que a diferença de funções causa desconforto entre os professores-cursistas. Sentimos que, para eles, a função de auxiliar de creche é considerada inferior à docência, por não assumirem as atividades pedagógicas. Essa também foi a impressão da coordenadora pedagógica, que diz ser muito comum existir essa espécie de "competição interna" entre cursistas que são regentes de classe e os que são auxiliares. Geralmente, os professores se colocam na posição de superioridade, quer por, justamente, assumir a responsabilidade da regência, quer por serem efetivos, enquanto alguns são contratados. Mas para ela, nesta turma esse tipo de competição ficou mais evidenciado, por ser composta por um quantitativo maior de auxiliares de classe.

De modo geral, para as coordenadoras do curso, esses professores-cursistas passaram por um processo adaptativo para assumirem a posição de estudantes universitários. Segundo elas, nos primeiros semestres, eles não apresentavam um comportamento condizente com a função que exerciam tampouco com o propósito do curso. Era uma turma que oferecia resistência para cumprir as atividades propostas pelos formadores, principalmente para as avaliações escritas. Conversavam muito, e alguns se ausentavam da sala durante o período das aulas, sendo preciso que o formador fosse ao pátio para convocá-los a retornar à sala de aula. Com o tempo e com a intervenção das coordenadoras, esses problemas foram superados.

> Notamos que alguns alunos não possuem essa base. Mas no decorrer do curso, percebemos a evolução deles. Até porque muito estão anos fora de sala de aula, longe dos estudos. Mas não podemos nos esquecer que eles são professores, também. E essa base vem sim, vemos isso nos relatos de suas experiências do dia a dia (Coordenadora Pedagógica)

Para sermos mais específicos neste perfil, destacamos três alunos colaboradores da nossa investigação. Estes serão identificados por letras (A; B e C).

A Professora-cursista A tem 27 anos de idade. Trabalha como docente na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e é formada, desde 1999, em magistério de nível médio. Iniciou a profissão em 2000, na Escola Clero Pedreira de Macedo, que atende às séries iniciais do ensino fundamental.

Segundo a Professora-cursista A, entre o encerramento do ensino médio e a inserção no curso superior, passou por um período de acomodação, sem se interessar em dar continuidade aos estudos. Priorizava os contratos temporários, junto ao estado, os quais a colocavam num processo de rotatividade, pois assumia escolas e turmas que não dispunham de profissionais para as atividades docentes. Em função disso, trabalhou na Escola Clero Pedreira em turmas do quinto ano; no ano seguinte, assumiu uma turma de terceiro ano, no Colégio Manoel Novais; por três meses trabalhou na educação infantil, substituindo a professora e, atualmente, dedica-se à docência na APAE, onde trabalha há cinco anos, com um vínculo particular com a própria instituição.

Na APAE, tomou conhecimento do curso do PARFOR e, quando descobriu que estavam abrindo nova turma, viu que teria uma chance de fazer um curso superior.

Para a Professora-cursista A, o curso funciona como um aprimoramento da prática, pois considera que suas ações, como docente, têm passado por um processo de aperfeiçoamento, por conta da formação que vem recebendo. E, o fato de ter experiência no magistério facilita as reflexões, dando outro sentido às práticas docentes. Mesmo reconhecendo que a maior motivação para fazer o curso é adquirir a certificação do ensino superior, considera que esse posicionamento foi sendo tomado por outros interesses, até alimentando o desejo de fazer pós-graduação.

Nas observações que realizamos, notamos o interesse da aluna pelas aulas, demonstrando ser bastante participativa. No final do primeiro semestre, precisou ausentar-se das aulas por questões de saúde, mas, mesmo assim, procurou cumprir todas as atividades solicitadas, inclusive a realização do estágio supervisionado no ensino fundamental.

A Professora-cursista B tem 45 anos de idade. Trabalha na educação infantil, como auxiliar de classe, com um tempo de serviço de doze anos. É efetiva, com uma carga horária de 40 horas semanais. Seu horário de trabalho sofre alterações a cada semana; para a professora, seria preferível ter um horário fixo. Na creche, local de trabalho, divide suas atividades com outra colega, também auxiliar.

Tomou conhecimento do curso no período em que fazia o pró-infantil. As professoras informaram sobre o PARFOR e a incentivaram a participar dessa formação. Assim como as demais profissionais, foi orientada pela secretária municipal de educação a se inscrever na Plataforma Paulo Freire.

Para Professora-cursista B, o curso representou uma grande oportunidade, pois não imaginava fazer um curso superior. Além disso, por ser uma pessoa tímida, acredita que a oportunidade contribui para ajudá-la a superar a timidez, pois exige fazer apresentações de trabalhos, participar de seminários, socializar posicionamentos.

Cresceu muito em relação ao processo de aprendizagem. Entrou no curso como uma auxiliar de classe, considerando que seu trabalho não exercia muita influência no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos.

Sempre demonstrou interesse pela formação, responsabilidade com as atividades, porém pouco participativa, o que não corresponde ao seu potencial para realização das atividades propostas. Acreditamos que a timidez contribua para esse comportamento.

A Professora-cursista C tem 52 anos de idade. Conta com dezesseis anos de experiência na educação, como auxiliar de serviços gerais; mas exerce a função de auxiliar de classe, com crianças entre dois e quatro anos de idade. Cada ano trabalho numa turma diferente, pois a política das escolas é que haja um rodizio entre os funcionários. A cada ano trabalha com uma faixa etária diferenciada. Já trabalhou com o maternal, pré-escola e jardim I.

Depois de concluir o curso técnico em contabilidade no Colégio Estadual Alfredo Dutra, parou por 25 anos, conforme as próprias palavras: “estacionei meu estudo por 25 anos. Isso foi uma ignorância tremenda, da minha parte” (Entrevista em 17/12/2014). Teve a oportunidade de continuar sua formação, profissionalizando-se, com o pró-infantil, um curso para aqueles que não tinham o magistério. Durante o curso, tomou conhecimento do PARFOR e, logo que abriram as inscrições, se inscreveu. Quando soube da sua aprovação, depois de passar pelo processo seletivo, se sentiu, ao mesmo tempo, emocionada e assustada, pois, segundo ela, enfrentar a universidade causava-lhe medo.

> Veio o medo, veio noites sem dormir. Medo de deparar com o novo, porque foram 25 anos parada. E dois anos de pró-infantil não eram suficientes para aprender aquilo que eu havia deixado pra trás. E aí, praticamente, eu estava saindo da minha zona de conforto, né? Sem estudar e fui dar de cara com minha zona de conflito. E aí veio o medo, veio a angústia de não dar conta, de não atentar para o que estava acontecendo com a sociedade. A forma que a sociedade se mostra hoje, a informatização, a globalização, tudo diferenciado. Então eu não tinha acesso a nada

> disso, não tinha acesso à Internet, a nada disso. Então isso, pra mim, foi uma zona de conflito mesmo, na minha vida (Professora/cursista C. Entrevista em 17/12/2014).

Esta situação, segundo a Professora-cursista C, foi sendo superada no decorrer do curso. Para ela, ingressar no PARFOR para fazer um curso superior foi a oportunidade que encontrou na vida para mudar. E, neste aspecto, considera que cresceu, sobretudo na maneira de valorizar o trabalho, os alunos com os quais trabalha, pois considerava que a sua função na creche era apenas de cuidar dos alunos. Contudo, considera que a formação recebida, desde o pró-infantil, a fez perceber que o educar e o cuidar são indissociáveis, andam de mão dadas.

Nas observações que fizemos, demonstrou ser uma professora-cursista muito responsável com a sua formação, sempre procurando corresponder às atividades solicitadas, muito participativa, interessada em debater os assuntos e os temas explorados em sala de aula.

Dado o perfil apresentado, notamos que por serem profissionais da educação básica, as possibilidades de promoção de práticas pedagógicas reflexivas se ampliam, pois os professores-cursistas incentivam os formadores a problematizarem as suas práticas pedagógicas. As particularidades que estes profissionais apresentam, no contexto da formação em exercício, instigam o curso no aprimoramento das suas ações.

Na análise deste eixo, constatamos que para contornar a interferência dos condicionantes identificados no processo de estruturação do curso, os formadores promoviam situações de ensino que ora se aproximavam, ora mantinham um distanciamento da perspectiva de uma formação reflexiva.

Tomando como referência o princípio da colaboração, percebemos que, se por um lado, ele significa a possibilidade de maior aproximação entre a escola e a universidade para promover a formação docente, por outro lado, sua viabilização tornou-se frágil, diante dos desafios surgidos no processo de implantação do PARFOR.

É preciso registrar esse problema, pois o princípio da coletividade, defendido pelo movimento da abordagem reflexiva fragilizou-se, quando o curso e, particularmente, os formadores articulavam, sozinhos, as soluções dos problemas.

Essa dificuldade foi se materializando na ausência de diálogo para se encontrar alternativas que garantissem a efetiva participação dos professores-cursistas, no curso de formação. Constatamos que a presença desse problema, no contexto da sala de aula, provocou alternativas de ensino distanciadas de uma perspectiva de formação reflexiva, em que os formadores tentavam, individualmente, articular solução para problemas de ordem coletiva.

A infraestrutura do curso, também, contribui para a conservação desse estado de distanciamento, por oferecer precárias condições de funcionamento. Ao necessitar de recursos

para promover situações de ensino que estabeleçam estreita articulação entre escolas e instituição de formação, os formadores são orientados a reverem seus planejamentos, apresentando diferentes atividades de trabalho.

No âmbito do perfil dos formadores e dos professores-cursistas é importante destacar a constatação de características que contribuem para promover uma formação reflexiva, tais como o fato de possuírem experiências profissionais na educação básica. Entretanto, as demandas oriundas do processo de implantação do PARFOR e da estruturação dos cursos, promoveu circunstâncias de distanciamento da prática reflexiva, quando articulava entre os formadores uma rotatividade de disciplinas.

Neste sentido, verificamos, nas as situações de ensino observadas, uma ambivalência nas práticas dos formadores, quando suas ações ora se aproximavam de perspectivas mais técnicas e instrumentais, ora mantinham relações mais diretas com a abordagem reflexiva.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste trabalho origina-se de um amplo debate sobre a formação dos profissionais da educação, que tem sido explorado não só nos documentos oficiais, como também, nos estudos científicos. Assim, buscamos encerrar este estudo com o objetivo de responder as principais questões que nos propusemos investigar, pensando nas contribuições que a pesquisa possa oferecer ao campo da formação docente e, nos desdobramentos de estudos futuros desta investigação.

Ao investigar as práticas de ensino dos formadores de professores, no contexto da formação superior para docentes em exercício, partimos de algumas constatações. Essas nos esclareceram que, em primeiro lugar, o profissional de ensino encontrava-se diante de uma proposta diferenciada de formação docente. A característica que a particulariza é o fato de ter sido elaborada para formar, em nível superior de ensino, professores em exercício. Em segundo lugar, é uma modalidade formativa respaldada pela perspectiva da prática reflexiva. Portanto a ideia da formação prático-reflexiva constitui-se o princípio pedagógico estruturante das propostas curriculares dos cursos destinados a formar professores em exercício, como, também, de reconhecer as experiências de trabalho dos professores-cursistas como objeto de estudo e problematização.

Ante estas características e, a partir do diálogo com autores tais como Schön (1995; 2000); Zeicnher (1993; 1995); Nóvoa (1995; 2002) passamos a considerar o princípio de que os cursos de formação de professores em exercício, respaldados pelo pressuposto da racionalidade prático-reflexiva, reconhecem o professor-cursista como um profissional produtor de conhecimento proveniente das experiências práticas. Sendo assim, considerávamos esse processo como um desafio para o formador de professores, pois entendíamos que, para assumir essa perspectiva, era necessário reconfigurar a prática de ensino, uma vez que tal conhecimento deveria ser reconhecido na proposta curricular do curso de formação, tornando-se objeto de reflexão nas práticas pedagógicas da instituição.

Outro desafio para o formador de professores é promover situações de ensino que ampliem o campo de reflexão, considerando o contexto social no qual se desenvolve o trabalho docente.

Ante estas conjeturas, buscamos analisar como os formadores de professores em exercício, diante das relações estabelecidas com os demais sujeitos do processo formativo, promovem práticas docentes que expressem uma formação reflexiva. Optamos, para isso, por um estudo de caso sobre as práticas docentes dos formadores de professores do Curso de

Pedagogia com ênfase na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, instituído pela UESB, campus de Itapetinga.

Ao construir as categorias teóricas do estudo, afirmamos ser a formação superior para professores em exercício uma modalidade formativa híbrida, marcada pela ambivalência, por agregar as características das modalidades formação inicial e formação continuada. Essa modalidade de ensino, apresenta a possibilidade de superar as fronteiras estabelecidas pelas abordagens que sustentam as propostas de formação de professores, tornando-se um espaço formativo, em que os conhecimentos das ciências da educação possam dialogar com os saberes provenientes dos contextos de trabalhos dos professores-cursistas de forma mais equiparada, mais igualitária entre as dimensões que constituem a prática pedagógica da formação de professores em exercício.

Assim, quando objetivamos verificar a concepção de formação em exercício e de prática reflexiva presente no projeto pedagógico do curso e nas concepções dos sujeitos colaboradores da investigação, concluímos que a ideia de formação em exercício aproxima-se da perspectiva de compreensão hibrida, em que evidencia-se a dimensão da prática, constituída no contexto de trabalho dos professores-cursistas, valorizando os saberes da experiências desses profissionais e, ao mesmo tempo, essas percepções estão alinhadas a uma concepção em que valoriza-se os conhecimentos teóricos.

Reconhecidamente, a proposta do curso e as falas dos colaboradores da investigação caminham para a defesa de maior articulação das dimensões práticas e teóricas. Contudo, vimos que o conceito de formação para professores em exercício assume outras concepções quando toma por base a funcionalidade. Se, para o projeto, a função é elevar o docente ao nível superior; para alguns professores-cursistas, a função é certificar, em nível superior, o profissional da educação básica.

À medida que os objetivos e as finalidades iam sendo apresentados, os dados da análise do projeto do curso indicavam que a ideia de formação em exercício, anunciada no documento, embasava-se na racionalidade prático-reflexiva, referendada nas contribuições teóricas de Donald Schön, cuja fonte de reflexão é a prática. Há, porém, uma contradição ao assumir o enfoque prático-reflexivo, quando, ao mesmo tempo, objetiva-se manter a indissociabilidade entre teoria e prática. Ponderando sobre isso, consideramos que a racionalidade prático-reflexiva apresenta limitações em promover, de fato, relação entre teoria e prática. Neste aspecto, mais uma vez, os sujeitos do processo formativo (formadores de professores e professores-cursistas) assumem posicionamentos diferentes.

A partir dessas colocações, concluímos que a formação inicial para professores em exercício expressa ambiguidade na sua dimensão conceitual, por configura-se como produto da relação de concepções diferenciadas sobre formação de professores, na qual as características pertinentes a posicionamentos distintos permanecem nas propostas e nas práticas pedagógicas dos cursos de formação, mas, ao mesmo tempo, são ressignificadas em novas concepções.

Ao trabalhar a categoria teórica prática docente, tomamos como ponto de partida os estudos que tem problematizado as práticas pedagógicas dos cursos responsáveis pela formação dos docentes e as críticas lançadas aos modelos formativos que embasam essas práticas. Isso, implica em um processo de transformação das propostas dos cursos, exigindo uma reestruturação das práticas pedagógicas, das instituições superiores de ensino. Assim, na estruturação dos projetos, a prática docente seria tomada como referência para a construção de novos conhecimentos.

Constatamos que essa defesa encontra respaldo nos modelos de formação do profissional prático reflexivo, em que o professor da educação básica, os seus conhecimentos e o contexto social em que se desenvolve o seu trabalho são considerados como eixos cruciais para a promoção das mudanças nas práticas pedagógicas desses cursos.

Verificando que nesse processo um dos desafios encontra-se no fato das propostas formativas elegerem as práticas e os saberes constituídos no trabalho do docente como objetos de reflexão e de problematização, buscamos analisar se os conhecimentos dos professores-cursistas estão sendo considerados na proposta do Curso de Pedagogia com ênfase na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, convênio PARFOR/UESB e, mais especificamente, se os formadores de professores orientam suas práticas de ensino a partir da problematização dos conhecimentos dos professores da educação básica.

Assim, questionar a respeito da valorização dos saberes práticos dos professores-cursistas nos levou a concluir que, para as dimensões que constituem as práticas pedagógicas da formação docente em exercício, esses saberes são reconhecidos como conhecimentos que necessitam dialogar com os saberes teóricos, para que os professores-cursistas possam ressignificá-los em suas práticas de ensino.

Constatamos que a compreensão da prática docente perpassa por uma interpretação híbrida, em que as características pertinentes às diferentes abordagens que fundamentam os modelos teóricos de formação de professores convivem de forma ambivalente, no contexto do curso da formação em exercício. Ora a concepção dessa prática se aproximava de um caráter mais técnico-instrumental, reduzindo o saber docente e suas práticas ao domínio de estratégias

instrumentais, ora essas concepções vão sendo ressignificadas pela necessidade de se reestabelecer uma compreensão de unidade entre teoria e prática, em que os saberes dos professores-cursistas são problematizados com fins de promover a transformação social.

Observamos que esses posicionamentos ambíguos trazem consequências para o processo de problematização dos saberes práticos dos professores-cursistas. Se por um lado, verificamos uma tendência em orientar as ações pedagógicas numa perspectiva de formação técnica e instrumental, incentivando o direcionamento de atividades para a reflexão e a solução de problemas internos à sala de aula do professor-cursista, por outro lado, assistimos a situações de ensino em que se manifestavam práticas reflexivas numa perspectiva mais social, valorizando o conhecimento do aluno que fosse passível de questionamento, de problematização, com intervenções de contribuições teóricas, demostrando indissociabilidade entre teoria e prática.

Portanto, podemos concluir que, no contexto da formação para professores em exercício, promover situações de ensino de caráter problematizador inspira, para os sujeitos desse processo, a criação de diversas possibilidades de compreensão da realidade social de ensino e a elaboração, se necessário, de alternativas de intervenções.

Na perspectiva prático-reflexiva, busca-se valorizar uma relação de parceria e trocas entre professor e alunos, posição que nem sempre tem sido confortável para os formadores de professores em exercício, já que requer uma relação menos verticalizada entre os sujeitos. Constatamos que, na formação superior reflexiva, destinada a profissionais em exercício, manter uma relação menos verticalizada dependerá, também, das atitudes de parceria e de corresponsabilidade estabelecidas entre o formador e os professores-cursistas. Isso implica definir uma espécie de pacto pela aprendizagem.

Com relação à organização didático-pedagógica das práticas docentes do programa, observamos que as práticas reflexivas que constituem o universo “formação em exercício” apresentam conflitos e contradições, que eram visíveis nas situações relacionadas aos elementos estruturantes da prática docente, com o fito de promover práticas reflexivas. A organização do planejamento de ensino, por exemplo, não consegue atender ao que estava proposto no projeto pedagógico: manter reuniões coletivas sistemáticas para elaboração do planejamento. Prevaleciam os momentos individualizados de planejamento.

Neste aspecto, verificamos que, apesar de todos os esforços para preparar professores mais reflexivos e analíticos, algumas intervenções pedagógicas não conseguem ampliar seu raio de alcance, restringindo-se a uma formação reflexiva limitada às situações mais particularizadas de ensino, cuja principal ação é orientar o professor-cursista a trabalhar, da

melhor forma, o currículo da educação básica. Além disso, na execução da proposta, ainda prevalece uma restrição em absorver, por exemplo, os ganhos que os conhecimentos práticos dos professores-cursistas trazem para a formação em exercício. As experiências de trabalho, as experiências que devem ter parte significativa no processo formativo, raramente, são reconhecidas.

Entretanto, este estudo permitiu evidenciar intervenções pedagógicas em que os formadores ampliavam o campo interventivo, problematizando não só as práticas docentes dos professores-cursistas, como as questões referentes às instituições de ensino da educação básica. Isso possibilitava ao formador a promoção de práticas de ensino ambivalentes, incorporando análises e reflexões que transitavam entre os aspectos mais imediatos da sala de aula e os aspectos mais sociais.

Assim, no processo de compreensão das intervenções pedagógicas, pudemos perceber que as práticas docentes dos formadores de professores fundamentam-se em diferentes perspectivas teórico-metodológica de formação docente. E, mesmo as situações de ensino sendo orientadas por uma abordagem teórica, os embates entre as dimensões da prática pedagógica reconfiguram as intervenções dos formadores, estabelecendo um diálogo com as diferentes racionalidades que embasam a formação docente.

É preciso ressaltar, contudo, que variados condicionantes sociais, políticos, históricos, materializados nas questões institucionais e que ultrapassam os limites das ações imediatas do professor formador, contribuem para inviabilizar a promoção de práticas pedagógicas reflexivas e colaboram para a manutenção de ações descontextualizadas das questões sociais, tais como responsabilização individual por problemas de âmbito social, a redução da carga horária de formação em determinadas disciplinas, problemas que desencadeiam celeuma interna nas relações entre professor formador e professor-cursista.

Para ilustrar essa constatação, recorremos ao princípio da colaboração, defendido nas políticas públicas de formação de professores. Embora, esse princípio apresenta preceitos que se aproximam da ideia de uma formação reflexiva, observamos o quanto as dimensões da prática pedagógica são desafiadas a articularem alternativas, para assegurar a viabilidade de se manter a colaboração e parceria entre as instituições formadoras e as secretarias municipais de educação.

Quando analisamos os problemas relacionados à infra-estrutura, tais como espaço físico, acervo bibliográfico, notamos a ampliação dos desafios, pois a contrapartida dos municípios não é suficiente para atender as necessidades de funcionamento do curso. Verificamos o quanto esses condicionantes afetam o desenvolvimento das atividades

pedagógicas dos formadores, quando são obrigados a suspenderem as propostas de trabalho ou a reformularem o planejamento, por não contarem com os recursos necessários para a execução das ações idealizadas.

Além desses fatores, identificamos no perfil dos formadores, elementos que contribuem para se manter um distanciamento de uma formação reflexiva. Essa constatação origina-se das flexibilidades criadas, no que se refere às exigências quanto a titulação e experiências na docência universitária, para suprir as demandas dos cursos. Mesmo com a orientação institucional em vincular o profissional às disciplinas com as quais possuíam experiências em lecionar, constatamos que a dinâmica do curso promoveu uma crescente rotatividade de disciplinas entre os professores.

No que concerne a estes condicionantes, constatamos que as práticas docentes desenvolvidas para reformular as situações de ensino oscilavam entre aproximações e distanciamentos da formação prática reflexiva. Uma dessas situações nasce da inviabilização em articular, no campo pedagógico e administrativo, parcerias entre instituição superior de ensino e a educação básica.

Percebemos que, em determinadas situações, os formadores promoviam ações para viabilizar maior aproximação entre a universidade e as escolas, tais como incorporação dos conhecimentos experienciais dos professores-cursistas no contexto da formação, as análises coletivas dos documentos e das práticas pedagógicas, desenvolvidas nas escolas da Educação Básica. Contudo, neste mesmo contexto, esses formadores tinham dificuldades em trazer para o âmbito da coletividade os conflitos sócio-políticos, originários dos impasses entre escolas e a instituição superior de ensino. Fato que inibia a condução do trabalho pedagógico desses profissionais.

Assim, este estudo nos permite afirmar que, mesmo reconhecendo a ênfase atribuída à reflexão sobre a prática, não há como assegurar que a proposta esteja, genuinamente, fundamentada na racionalidade prático-reflexiva, pois, no interior das relações entre as dimensões que constituem as práticas pedagógicas, as nuances entre proximidade e distanciamento da reflexividade, evidenciavam-se situações de ensino impregnadas por concepções diversificadas. Embora os cursos propostos para formar professores estejam fundamentados na abordagem da reflexividade, opondo-se à perspectiva tecnicista, acreditamos que a formação para professores em exercício poderá constituir-se uma modalidade que rejeita os antagonismos, advogando em defesa de uma construção híbrida, integrando aquilo que é visto como concorrente e criando espaços ambivalentes, de formação mais enriquecedores.

Ao concluirmos este trabalho, afirmamos que os objetivos aos quais nos propusemos a responder foram atendidos. Contudo essa área de pesquisa ainda demanda muitas indagações, as quais gostaríamos de dividir com aqueles que, em determinado momento, por algum motivo, manifestem a curiosidade científica de saber o impacto da formação superior para docentes em exercício, de investigar a constituição da identidade docente daquelas que exercem a função de auxiliares de classe e de conhecer as possibilidades de criação de espaços híbridos na formação docente e os rumos do PARFOR: incertezas ou novas configurações.

Diante dessas questões, defendemos a necessidade e importância da realização de novos estudos que possam estabelecer um diálogo cientifico com as diferentes dimensões que constituem a prática pedagógica, objetivando aprofundar nas discussões sobre o processo de formação docente.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALMEIDA, C. C. G. de. **Valorização da carreira docente:** um estudo sobre a contribuição das políticas para a profissionalização do magistério público da Educação Básica na Bahia (1997-2006). 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFBA, Salvador, 2010.

ALMEIDA, M. M. de. **Desenvolvimento profissional dos docentes do ensino superior:** contributos para a compreensão do desenvolvimento profissional dos docentes que atuam na formação inicial de professores. 2012. 440 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012.

ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, jan/jun. 2002.

ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. (Org.). **Processos de ensinagem na universidade:** pressupostos para as estratégias do trabalho em aula. Joinvilie, SC: Univille, 2003.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E. GENTILLI, P. **Pós-neoliberalismo:** as políticas sociais e o estado democrático. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar.** 18. ed. Campinas: Papirus, 2012.

_____ et al. O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e do mundo contemporâneo. **Rev. Bras. Estud. Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 122-143, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/606>. Acesso em: 20 set. 2014.

AQUINO, J. G.; MUSSI, M. C. As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 211-227, jul./dez. 2001.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **IX Encontro Nacional**. Documento Final. Campinas, 1998.

AZEVEDO, M. C. P. S. Situações de ensino-aprendizagem: Análise de uma sequencia didática de física a partir da Teoria das Situações de Brousseau. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

BAHIA (Estado). **Lei nº 8.885 de 17 de novembro de 2003.** Disponível em: <http://www.seplan.ba.gov.br/wp-content/uploads/201 3/01/20100301_172134_01-Lei.pdf> Acesso em: 15 jun. 2015.

_____. SEC. **Educação em Números 2007.** Salvador: SEC, 2009.

_____. **Plano Estadual de Educação da Bahia**. Salvador: SEC, 2006. Portal da Secretaria de Educação da Bahia. Disponível em: <http://www.educacao.escolas.ba.gov.br/node/59>. Acesso em: 10 jun. 2015.

_____. SEC. **Programa de Formação para Professores:** modalidade presencial**.** Salvador: Secretaria de Educação/IAT, 2003.

_____. SEI. **Anuário Estatístico da Educação.** Salvador: Secretaria de Educação/SEI, 2001. v. 3.

_____. SEI. **Anuário Estatístico da Bahia**. Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. v. 1 (1972 -). Salvador: SEI, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Ed. revista e atualizada. Lisboa (Portugal): Edições 70, 2010.

BARRETO, E. S. S. Políticas e práticas de formação de professores da Educação Básica no Brasil: um panorama nacional. **Revista Brasileira de Política e Administração**. Brasília: ANPAE, v. 7, n. 1, jan./abr. 2011.

BATISTA, S. H. S. S. Formadores de professores e aprendizagem: tecendo encontros. **Revista @mbienteeducação**, v. 1, n. 1, jan./jul. 2008. Disponível em: <http://www.cidadesp.edu.br/old/ revista_educacao/index.html>. Acesso em: 10 out. 2011.

BAUER, A. **Avaliação do impacto da formação docente em serviço:** o Programa Letra e Vida. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – USP, São Paulo, 2011.

BELLO, I. M. **Formação superior de professores em serviço:** um estudo sobre o processo de certificação do magistério no Brasil. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – USP, São Paulo, 2008.

_____. Programas especiais de formação superior de professores em Serviço no Brasil: do discurso democrático às ações regulatórias. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambú, MG. **Anais**... Caxambu, MG, 2009.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.

BORGES, L. F. F. Um currículo para a formação de professores. In: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. da (Org.). **A escola mudou.** Que mude a formação de professores. 3. ed. Campinas: Papirus, 2012.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

_____. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003.** Brasília, DF, 1993.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB nº. 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental**. Referenciais para a Formação de Professores.** Brasília, DF, 1999a.
_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental**. Parâmetros em Ação.** Brasília, DF, 1999b.

_____. Ministério da Educação. **Lei 10. 172 de 09 de janeiro de 2001.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_0 3/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 10 fev. 2013.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 18 de fevereiro de 2002.

_____. **Parecer CNE/CP 9/2001**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf . Acesso em 10 nov. 2013.

_____. Decreto Presidencial n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 abr. 2007a.

_____. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 julho, 2007b.

_____. Decreto n. 6.316, de 20 de dezembro de 2007. Aprova o estatuto e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes –, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dezembro, 2007c.

_____. Ministério da Educação/INEP. **Sinopse da educação básica:** Censo Escolar 2007. Brasília: INEP, 2007. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>. Acesso em: 04 nov. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2009a.

_____. Ministério da Educação. INEP. Sinopse estatística sobre o professor: Censo Escolar 2009. Brasília: INEP, 2009b. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/ Escolar/Sinopse/sinopse.asp>. Acesso em: 02 jul. 2011.

_____. Ministério da Educação. INEP. Sinopse da educação básica: Censo Escolar 2009. Brasília: INEP, 2009c. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>. Acesso em: 02 jul. 2011.
_____. MEC. INEP. DEED. **Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2009.** Brasília/DF, 2010.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo de 2010.** Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php>. Acesso em: 04 mar. 2012.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. **Relatório de Gestão 2009-2013.** Brasília, DF: CAPES, 2013.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB). **Relatório de Gestão 2009-2014.** Brasília, DF: CAPES, 2014.

_____. **Emenda Constitucional nº 14 de 12 de setembro de 1996.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm>. Acesso em: 5 fev. 2013.
_____. Ministério da Educação. INEP. **Censo da Educação Superior.** Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 25 maio 2014.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). PARFOR PRESENCIAL. **Manual Operacional.** Brasília, DF, 25 de fev. 2014. Disponível em: <http://www.Capes.gov.br/educacao-basica/Parfor>. Acesso em: 24 maio 2014.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução Nº 2.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: 01 de julho de 2015.

BRZEZINSKI, I. Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente: espaço democrático mediador de políticas de formação de professores e do regime de colaboração? In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 26., 2013, Recife. **Anais eletrônicos**... Recife: ANPAE, 2013. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/IriaBrzezinski-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2014.

_____. Sujeitos sociais coletivos e a política de formação inicial e continuada emergencial de professores: contradições vs conciliações. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1241-1259, out./dez. 2014.

CABRAL, G. G. **Formação superior de professores em serviço e práticas pedagógicas:** análise da efetividade das políticas da primeira década do século XXI no estado do Acre. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – UFMG, Belo Horizonte, 2010.
CARINHATO, P. H. Neoliberalismo, reforma do Estado e políticas sociais nas últimas décadas do século XX no Brasil. **Revista Aurora**, v. 2, n. 1, 2008.

CASALI, A. Paulo Freire e o pensamento complexo. In: SILVA, I. da (Org.). **O pensamento de Paulo Freire como matriz integradora de práticas educativas no meio popular:** ciclo de seminários. São Paulo: Instituto Pólis, 2008.

CASTELLI, M. D. B. Docência reflexiva no ensino superior: processo dialógico de reelaboração dos saberes. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL; ANPEDSUL, 9., 2012, Caxias do Sul, RS, 2012. **Anais**... Caxias do Sul, RS, 2012. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/2012/home.php?link=grupos&acao=gerar_lista&nome=GT08%20%E2%80%93%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Professores&id=107>. Acesso em: 22 jul. 2013.

CASTRO, P. A. P. P.; TUCUNDUVA, C. C.; ARNS, E. M. A importância do planejamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente. **ATHENA.** Revista Científica de Educação, v. 10, n. 10, jan./jun. 2008.

CATUNDA, A. A certificação de dirigente escolar: um estudo da relação entre competência educacional e desempenho escolar. In: EPENN, 18., 2007, Maceió. **Anais**... Maceió: UFAL, 2007.

CHAPANI, D. T. Formação acadêmica em serviço: avanços, resistências e contradições de um grupo de professores de ciências. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte: UFMG, v. 10, n. 1, 2008.

CONCEIÇÃO, S. R. **Educação Básica no Estado da Bahia:** financiamento, oferta, gestão educacional e controle social no âmbito do Conselho Estadual FUNDEB. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – UNEB, Salvador, 2013.

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

CRUZ, R. E. da. Banco Mundial e política educacional: cooperação ou expansão dos interesses do capital internacional? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 22, p. 51-75, dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602003000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 out. 2013.

CRUZ, S. P. da S; BATISTA NETO, J. Discutindo os elementos estruturantes da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do ensino fundamental. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35 2012. Porto de Galinhas PE. **Anais**... Porto de Galinhas PE, 2012.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática.** 5. ed. Campinas: Papirus, 1995.

_____. O lugar da formação do professor universitário: o espeço da pós-graduação em educação em questão. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr. 2009.

CURY, C. R. J. Por um novo plano nacional de educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 790-811, dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000300008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 05 abr. 2014.

DEWEY, J. **Cómo pensamos:** la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. Tradução: Marco Aurélio Galmarini. Barcelona: Paidós, 2010.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 83-93, jan./jul. 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 18 nov. 2012.

_____. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: _____; ZEICHNER, K. M. (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, ano 20, n. 68, dez. 1999.

_____. Paradigmas contemporâneos de formação docente. In: SOUZA, J. V. de (Org.). **Formação de professores para a Educação Básica:** dez anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DUARTE, R. A entrevista em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; ROMAN, M. F. A formação de professores reflexivos: a docência como objeto de investigação. **Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 2, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/198464445483>. Acesso em: 22 out. 2013.

FÁVERO, M. L. A. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, N. (Ed.) **Formação de professores:** pensar e fazer. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERNANDES, R. C. A. Educação continuada de professores no espaço-tempo da coordenação pedagógica: avanços e tensões. In: VEIGA, I. P. A; SILVA, E. F. da (Org.). **A Escola mudou.** Que mude a formação de professores. 3. ed. Campinas: Papirus, 2012.

FILGUEIRAS, L. O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. In: BASUALDO, E. M.; ARCEO, E. **Neoliberalismo y sectores dominantes.** Tendencias globales y experiencias nacionales. Buenos Aires: Clacso, 2006. p. 179-206.

FLORES, M. A**.** Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182-188, set./dez. 2010.

FÓRUM PERMANENTE DE APOIO A FORMAÇÃO DOCENTE DO ESTADO DA BAHIA (FORPROF-BA). IAT/Salvador. **Ata da 1ª reunião realizada no dia 21 de janeiro de 2010a**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor/55-educacao-basica-s/conteudo-eb/3744-bahia>. Acesso em: 20 maio 2014.

_____. **Ata da 6ª reunião realizada no dia 11 de julho de 2010b**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor/55-educacao-basica-s/conteudo-eb/3744-bahia>. Acesso em: 20 maio 2014.

_____. **Ata da 8ª reunião realizada no dia 12 de agosto de 2011a**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor/55-educacao-basica-s/conteudo-eb/3744-bahia>. Acesso em: 20 maio 2014.
_____. **Ata da 9ª reunião realizada no dia 16 de setembro de 2011b**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor/55-educacao-basica-s/conteudo-eb/3744-bahia>. Acesso em: 21 maio 2014.

_____. **Ata da 10ª Reunião realizada no dia 04 de novembro de 2011c**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor/55-educacao-basica-s/conteudo-eb/3744-bahia>. Acesso em: 21 maio 2014.

_____. **Ata da 20ª Reunião realizada no dia 20 de setembro de 2013**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor/55-educacao-basica-s/conteudo-eb/3744-bahia>. Acesso em: 28 maio 2014.

_____. **Ata da 24ª Reunião realizada no dia 08 de agosto de 2014**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor/55-educacao-basica-s/conteudo-eb/3744-bahia>. Acesso em: 30 nov. 2014.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade.** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____; SHOR, I. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. Tradução: Adriana Lopes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. Recurso digital.

FREITAS, H. C. L. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 17-43, dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010-73301999000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 out. 2014.

_____. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007.

_____. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003.

_____. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010-73302002008000009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 out. 2014.

FUSARI, J. C. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. In: **A construção do projeto de ensino e a avaliação**. São Paulo: FDP, 1990.

GANDIN, D. Posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção na realidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 1, p. 81-95, jan./jun. 2001.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto (Portugal): Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 17 nov. 2012.

_____. Políticas e práticas de formação de professores: perspectivas no Brasil. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO (ENDIPE), 16., 2012, Campinas. **Anais**... Campinas: UNICAMP, 2012.

_____; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

_____; BARRETO, E. S. S. (Coord.). **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

_____; Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. Vol. 13, n. 37, pp. 55-70. Jan./abr., 2008. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf. Acesso em: 26 jun. 2013.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

GERALDI, C. M. G.; MESSIAS, M. G. M.; GUERRA, M. D. S. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: _____; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente:** professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, 1998.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, F. B. **A Formação do formador:** sujeitos formadores a sujeitos em formação. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Cidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa em psicologia:** caminhos e desafios. Trad. Marcel Aristides F. Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GUEDES, N. C. **Os saberes e os fazeres do professor formador:** reflexões sobre a prática docente. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – UFRN, Natal, 2006.

HERMIDA. J. F. A Reforma Educacional na era FHC (1995/1998 e 1999/2002): duas propostas, duas concepções. In: **SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS** "HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL", 9., 2012, João Pessoa. **Anais Eletrônicos**... João Pessoa, 31/07 a 03/08/2012.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

JACCOUD, M; MAYER, R. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

JESUS, N. M. A. **Plano de Ações Articuladas (PAR):** um estudo de caso no Município de Macarani – Bahia. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNEB, Salvador, 2012.

KERN, D. O conceito de hibridismo ontem e hoje: ruptura e contato. In: **Métis:** história e cultura. v. 3, n. 6, p. 53 -70, jul./dez., 2004.

LEITÃO, L. S. **Banco Mundial na Bahia:** o Projeto de Regularização do Fluxo Escolar. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNEB, Salvador, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1991.

_____. O ensino de graduação na universidade – a aula universitária. In: SEMANA DE PLANEJAMENTO ACADÊMICO INTEGRADO UCG, 11., 2005, Goiânia. **Anais**... Goiânia: UCG, 2005. Disponível em: <http://www.fadepe.com.br/restrito/conteudo/pos_gestãoambiental_o_ensino_de_gaduacao_na_universidade.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2013.

_____. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 5. ed., revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

_____. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LOPES, A. C. Política de Currículo: Recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez. 2005.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LÜDKE. M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, J. M. Políticas de formação/qualificação de professores em exercício no Estado da Bahia. In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO – REGULAÇÃO EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE, 6., 2006, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos**... Rio de Janeiro: UERJ, 2006. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/politicas_form_qualif.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2012.

MACEDO, J. M. **A formação do pedagogo em tempos neoliberais**: a experiência da UESB. Vitória da Conquista. Edições UESB, 2008.

MALANCHEN, J.; VIEIRA, S. R. A política brasileira de formação de professores: repercussões sobre o trabalho docente. In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO-REGULAÇÃO EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE, 6., 2006, Rio de Janeiro. **Anais**... Rio de Janeiro: UERJ, 2006.

MATOS, M C.; PAIVA, E. V. Hibridismo e Currículo: ambivalências e possibilidades. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 7, n. 2. Pp; 185 – 201, jul/dez, 2007.

MARQUEZAN, F. F. **Saberes docentes:** o ensino reflexivo no olhar do professor formador. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – UPF, Passo Fundo, RS, 2004.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo: Summus, 2003.

_____. Inovação na aula universitária: espaço de pesquisa, construção do conhecimento interdisciplinar, espaço de aprendizagem e tecnologias de comunicação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, p. 597-620, jul./dez. 2011.

MAUÉS, O. C. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011.

_____. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.118, p. 89-118, mar. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742003000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 jun. 2013.

_____; CAMARGO, A. M. M. de. A expansão do ensino superior, políticas de formação docente e a atratividade da carreira. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos-SP, v. 8, n. 1, p. 77-91, abr. 2014. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 30 out. 2014.

MEDEIROS, S. **Políticas de Educação a Distância na Formação de Professores da Educação Básica no Governo Lula da Silva (2003-2010):** embates teóricos e políticos de um campo em disputa. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

MELO, N. A. de. Reestruturação capitalista e a base produtiva de Presidente Prudente: Fordismo/Taylorismo e acumulação flexível e as relações com a empregabilidade dos trabalhadores. **Geografia em Atos**, Presidente Prudente: UNESP, v. 2, n. 8, 2008.

MENEZES, M. de F. S. **A formação de professores municipais de Ceres em pedagogia pela licenciatura plena parcelada –** um estudo de caso. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC- Goiás, Goiânia, 2008.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: 2006.

MIRANDA C. de M. **O lugar das práticas profissionais de alunas-professoras no processo de formação do curso de pedagogia.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSJ, São João Del Rei, MG, 2010.

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

MORAES, V. R. **Políticas de formação de professores:** impactos do Plano Nacional de Formação de Professores (**PARFOR)** e a atipicidade do Distrito Federal (2009-2013). 2014. Tese (Doutorado em Educação) – PUC-GO, Goiânia, 2014.

MORORÓ, L. P. A política nacional de formação de professores e os cursos de formação em serviço nas universidades baianas. In: VIII Colóquio do Museu Pedagógico, 2009, Vitoria da Conquista. **Anais**... Vitória da Conquista-Ba: UESB, 2009.

_____. A formação de professores em serviço: o PARFOR na Bahia. In**:** ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO (ENDIPE), 16., 2012, Campinas. **Anais**... Campinas: UNICAMP, 2012.

_____. A expansão da formação em serviço de professores: contexto e dificuldades do Parfor na Bahia In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 36., 2013, Goiânia. **Anais**... Goiânia, 2013.

_____. COUTO, M. E. S. As condições de formação do professor-discente do PARFOR na Bahia. **Horizontes**, v. 33, n. 1, p. 29-38, jan./jun.2015.

MOTA JUNIOR, W. P.; MAUÉS, O. C. O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 10mar. 2015.

NASCIMENTO, I. V.; MELO, M. A. A Capes e a regulação de professores da educação básica. **Cad. Pes.**, São Luís, v. 22, n. 3, set./dez. 2015.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Dom Quixote. Lisboa, 1995.

_____. O passado e o presente dos professores. In: _____. **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1999.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano 22, n. 74, abr. 2001.

NUNES, C. P. **As ciências da educação e a prática pedagógica:** sentidos atribuídos por estudantes do curso de pedagogia. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – UFRN, Natal, 2010.

OLIVEIRA, A. S. de. **Quando o professor se torna aluno:** tensões, desafios e potencialidades da formação em serviço. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – USP, São Paulo, 2009.

OLIVEIRA, M. B de. **As contribuições do proformação/pedagogia/UERN para a melhoria da prática pedagógica de professores.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRN, Natal, 2010.

OLIVEIRA, S. S. **Formação de professores na modalidade a distância:** a docência, o ensino e a prática pedagógica em discussão. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPI, Teresina, 2012.

PANSARDI, M. V. A formação de professores e o Banco Mundial. **EccoS Revista Científica**, n. 25, enero/junio, p. 127-142, 2011.

PÉREZ-GÓMEZ, A. I. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas In: SACRISTÁN, J. G.; _____. **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PEROZA, J. Reflexões sobre cultura e diversidade cultural em Paulo Freire: um humanismo crítico para a transculturalidade em educação. In: ANPEd SUL, 9., 2012, Caxias do Sul, RS. **Anais**... Caxias do Sul-RS, 2012.

PETRILLI, S. R. P.; CAMARGO, D. M. P. Formação docente e prática reflexiva: interesses políticos e ideológicos na interpretação do conceito. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 1, n. 1, 2006.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidades e saberes da docência. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

_____. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995.

_____. **O estágio na formação de professores:** unidade teórica e prática. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
_____; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____; _____. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.

PIMENTEL. A. **Jogos e desenvolvimento profissional**: análise de uma proposta de formação continuada de professores. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – USP, São Paulo, 2004.

POUPART, J. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

RAIMANN, A. Elementos para pensar a prática educativa na perspectiva da construção do conhecimento. In: RAIMANN, A. (Org.). **Formação de professores e práticas educativas:** outras questões. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2013.

RAMOS, R. P. R. **A formação inicial em serviço:** lugar de encontro e de (re)significação do ser-saber-fazer de professores. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – UFSCar, São Paulo, 2011.

ROCHA, V. G. G.; FERNANDES, P. Formação de professores em serviço no Brasil: significações de um discurso. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, 11., 2011, Guarda (Portugal). **Atas**... Guarda (Portugal), 2011.

RODRIGUES, C. M. L. O Plano de Ações Articuladas (PAR) em municípios do Nordeste: Pretextos, proposições e o contexto da prática pedagógica e currículo. **Espaço do Currículo**, v. 6, n. 2, p. 292-306, maio/ago. 2013.

RODRÍGUEZ, M. V. Políticas de formação de professores: as experiências de formação inicial em Argentina, Chile e Uruguai. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, ano 14, v. 15, n. 16, p. 119-138, jan./dez. 2008.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

ROMANOVSKI, J. P; MARTINS, P. L. O. Aula como expressão da prática pedagógica. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Aula**: gêneses, dimensões, princípios e prática. Campinas. SP: Papirus, 2008.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1999a.

_____. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999b.

SALES, M. das G. G. M. **Educação superior a distância na formação de professores:** entre fios e desafios, uma experiência formativa? 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFF, Niterói, 2008.

SALES, V. M. B. **Formação e prática de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia a distância da UAB/UECE.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – UECE, Fortaleza, 2011.

SALES, R. O. **Saberes-fazeres da prática docente universitária considerada exitosa a partir do olhar do estudante.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação – PPGE/ UFPE, Recife, 2012.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales: Clacso: São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SANTIAGO, M. E.; BATISTA NETO, J. Formação de professores em Paulo Freire: uma filosofia como jeito de ser-estar e fazer pedagógicos. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 3, dez. 2011.

SANTOS, E. O. dos. **A formação continuada na rede municipal de ensino do Recife:** concepções práticas de uma política em construção. 2010. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) – PPGE/UFPE, Recife, 2010.

SATER, A; TEIXEIRA, R. Tocando em frente. Intérprete: Renato Teixeira, Pena Branca e Xavantinho. In: **Ao Vivo em Tatuí**. São Paulo: Kuarup Discos, 1991. 1 disco sonoro.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Org.). **Itinerários de pesquisa:** perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 28, n. 100, especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> . Acesso em: 20 ago. 2013.

_____. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 20, n. 69, dez. 1999.

SCHEIBE, L. O Conselho Técnico-Científico da Educação Básica da Capes e a Formação Docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, set./dez. 2011.

_____. Valorização e formação dos professores para a Educação Básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul./set. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 ago. 2014.

SCHNEIDER, M. C. **Certificação de professores:** contradições de uma política. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSC, Florianópolis, 2009.

SCHNEIDER, M. P.; NARDI, E. L.; DURLI, Z.O PDE e as metas do PAR para a formação de professores da educação básica. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, p. 303-324, abr./jun. 2012.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo:** um design para o ensino e a aprendizagem. Trad. de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, N. J. H. da. **PEC:** formação universitária: um estudo sobre o significado atribuído pelos alunos-professores à sua formação. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC-SP, São Paulo, 2006.

SILVA, R. **Contradições na articulação dos entes federados para a implementação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) no estado da Bahia.** 2015. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UESB, Vitória da Conquista, 2015.

SILVA, M. S. P da. A formação de professores na Universidade Federal de Uberlândia: trilhas e tramas. In: SUOZA, J. V. A. de. (Org.). **Formação de professores para a Educação Básica**: Dez anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SIMIONE, M. H. L. **Planejamento reflexivo:** estudo sobre o ensino de Língua Inglesa em escolas públicas estaduais de Salvador e região metropolitana. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFBA, Salvador, 2006.

SOARES, M. C. C. O Banco Mundial: políticas e reformas. In: DE TOMMASI, L; WARD, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

SOUZA, J. F. de; BATISTA NETO, J.; SANTIAGO, E. (Org.). **Práticas pedagógicas e formação de professores.** Recife: EDUFPE, 2009.

SOUZA. N. A. de. A relação teoria-prática na formação do educador. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 22, p. 5-12, set. 2001.

STAKE, R. E. **Investigación con estudio de casos.** Madrid: Morata. Sage Publicacions, 2005.

TAFFAREL, C. N. Z.; RODRIGUES, R. C. F. **Plano Estadual de Formação de Professores da Educação Básica do Estado da Bahia:** contribuições ao debate sobre política global de formação de professores e de valorização dos profissionais de educação. Salvador: FACED/UFBA, 2010. Disponível em: <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=782>. Acesso em: 20 mar. 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, I. A. C. Por entre planos, fios e tempos: a pesquisa em sociologia da educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de.; VILELA, R. A. T. (Org.). **Itinerários da pesquisa:** pesquisas qualitativas em Sociologia da Educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2006.

TURA, M. L. R. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de.; VILELA, R. A. T. (Org.). **Itinerários da pesquisa:** pesquisas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB). **Catálogo dos Cursos de Graduação.** Disponível em: <http://www.uesb.br/catalogo/pe.asp?cod=26>. Acesso em: 23 nov. 2012.

_____. **Edital nº 007/2006.** Processo Seletivo para ingresso no Curso de Licenciatura Plena em Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental – Campus de Itapetinga. Vitoria da Conquista: UESB, 2006.

_____. CONSEPE. **Resolução nº 07/2010.** Aprova a mudança de nomenclatura do Curso de Licenciatura em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental para Licenciatura Plena em Pedagogia com ênfase em Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Vitoria da Conquista: UESB, 2010.

_____. **Processo de Reconhecimento do Curso de Licenciatura Plena em Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.** Vitória da Conquista: UESB, 2008b.

_____. **Projeto do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.** Programa de formação de professores: modalidade presencial – 1ª etapa. Jequié: DCB, 2003.

_____. **Relatório da auto-avaliação institucional da UESB 2006-2008.** Vitória da Conquista: UESB, 2008a.

_____. **Relatório de Atividades 2010.** Vitória da Conquista: UESB, 2010.

VALA, J. A análise de conteúdo. In: SILVA, A. S.; PINTO, J. M. (Org.). **Metodologia das Ciências Sociais.** 16. ed. Porto (Portugal): Edições Afrontamento, 2014.

VALADARES, J. M. O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2012.

_____. **A prática pedagógica do professor de didática.** Campinas: Papirus, 1989.

_____. Ensino e avaliação: uma relação intrínseca à organização do trabalho pedagógico. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Didática:** o ensino e suas relações. 13. ed. Campinas: Papirus, 2008.

_____. Didáticas específicas: elementos estruturantes para suas configurações. In**:** ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO (ENDIPE), 16., 2012, Campinas. **Anais**... Campinas: UNICAMP, 2012.

WEBER, S. O Plano Nacional de Educação e a valorização docente: confluência do debate nacional. In: **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 495-515, set.-dez., 2015.

WERLANG, A. C.; VIRIATO, E. O. O Programa para Reforma Educacional na América Latina e Caribe (PREAL) e a política e formação docente no Brasil na década de 1990. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 4, n. 6, p. 10-23, jan./jul. 2012. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 25 agosto. 2013.

YIN, R. K. **Estudo de Caso.** Planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZABALA, A. **A prática educativa.** Como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (Org.). **Itinerários da pesquisa**: pesquisas qualitativas em Sociologia da Educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores:** ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

_____. El maestro como profissional reflexivo. **Cuadernos de Pedagogia**, n. 220, p. 44-49, 1992.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

_____. Novos caminhos para o practium: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

_____. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 mar. 2012.

YANAGUITA, A. I. As políticas educacionais no Brasil nos anos1990. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO, 25., CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2., 2011, São Paulo. **Cadernos ANPAE**, Niterói: ANPAE, v. 10, p. 1-13, 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0004.pdf>. Acesso em: 10 set. 2014.

APÊNDICES
INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS E NOTA DE CAMPO

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO

Observação nº Data: _____ / _____/ _____.
Disciplina:
Carga horária:
Horário:
Professor (a):
Objetivo Geral:
Conteúdo:

1. **Aspectos da observação**
   a. Organização da aula;
   b. Relação professor-aluno;
   c. Ações que indiquem, a partir da prática docente, a problematização e contextualização dos conhecimentos da docência dos alunos/professores.
   d. Elementos que indiquem como são articulados os processos de interação entre a proposta da formação em exercício e os conhecimentos na docência dos alunos/professores.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA – GESTOR /COORDENADOR PADAGÓGICO DO PARFOR/CAMPUS DE ITAPETINGA-BA

1. **Identificação**
   Nome:
   Formação:
   Tempo de serviço no magistério:
   Tempo de Gestão/Coordenação do Projeto de Formação de Professores:

2. **Parcerias e políticas de formação em exercício no Campus da UESB**

   2.1. Pensando na política de formação de professores em exercício, como ocorreu a implantação do Programa de Formação de professores em Exercício, na UESB/campus de Itapetinga-Ba? Houve resistências? Como foram contornadas? Quais foram os principais problemas?

   2.2. E quanto ao financiamento fornecido? Como é distribuído e gerido esse valor? E quanto as Bolsas para professores e alunos cursistas[43]? O repasse do auxilio permanência para professores cursistas dos municípios é encaminhado para a Universidade?

   2.3. Houve algum tipo de alteração no contexto dessa política de formação para atender às necessidades da região? Quais foram? Em quais bases legais e políticas essas mudanças foram respaldadas?

   2.4. Como ocorreu a inscrição dos participantes? Quais critérios foram estabelecidos para validar a inscrição desses alunos no curso? Quais foram as atribuições da UESB/Curso de Formação de Professores neste processo?[44]

   2.5. Qual o perfil do aluno desse curso? Quais as principais dificuldades relatadas per eles no decorrer de sua participação no programa?[45]

   2.6. Quantas turmas foram formadas e como se deu a organização das mesmas? Em 2010 algumas Instituições relatavam a dificuldade de formarem turma, devido ao

---

[43] Critérios de auxilio permanência dos professores para ser encaminhado a CAPES. Os critérios definidos foram: estar morando a pelo menos 10 km em relação ao polo de formação; estar com o IDEB abaixo da média nacional e estar matriculado na universidade, não valendo para quem tem contrato REDA no Estado. Esses critérios foram aprovados pelo Fórum.

[44] Os critérios apresentados foram: para validação da formação inicial – cursos de licenciatura: a) professor efetivo da rede publica em efetiva regência; professores temporários de Regime Especial de Direito Administrativo (REDA), que estejam programados em regência de classe. Para a formação continuada – curso de especialização para professores efetivos em regência quando o curso for correlato a sua área de atuação em classe; e para professores efetivos que estejam atuando na direção ou coordenação, quando optarem por áreas correlatas à sua atuação. **(No entanto esses critérios eram para a rede Estadual, os municípios seriam sensibilizados a seguirem esses critérios ou apresentar outros)**.

[45] O professor afirmou em reunião do FORPROF que os alunos cursistas não tinham base(a nível de conhecimento e conteúdo) para participarem do curso.

numero pequeno de matriculados. Esse tipo de problema também ocorreu aqui? Qual a causa?

2.7. Quanto ao percentual de evadidos, qual tem sido a média no campus de Itapetinga? Quais principais motivos para a evasão? Que tipo de estratégia é utilizada para contornar essa situação?

2.8. Considerando a articulação direta entre a UESB e a secretarias municipais de educação na implementação e estruturação do Programa de formação de professores em exercício, descreva com ocorre essa relação. Qual foi o papel reservado a cada uma das instâncias (UESB e Prefeituras Municipais)? Quais são as dificuldades encontradas? Existem outros parceiros? Como ocorre essa participação?

2.9. Quais aspectos podem ser destacados neste projeto que o caracteriza como uma formação em exercício?

2.10. Como ocorre a regularização dos cursos junto ao Conselho Estadual de Educação?

3. **Questões da Prática Pedagógica (Organização, planejamento, execução, avaliação)**

3.1. A quem coube a responsabilidade da elaboração do projeto pedagógico do curso de formação de professor em exercício? Como ocorreu esse processo? Qual foi a sua participação?

3.2. Quem são os formadores do curso? Como se dá a contratação desses profissionais? Esses passam por alguma avaliação? A permanência desses no programa se dá devido a que? Quais os principais problemas que a coordenação enfrenta com relação aos formadores?

3.3. Como são organizados os planejamentos pedagógicos? Quais critérios e fatores são considerados na elaboração dos planos de curso?

3.4. Como o curso vem sendo avaliado ao longo desse tempo? Quem é responsável por isso?

3.5. Na sua opinião, como a proposta do curso estabelece a relação com uma formação prática reflexiva?

4. Sobre a turma investigada/observada – Turma de Itapetinga – Noturno

4.1. Essa turma tem 90% dos alunos constituída por auxiliares de classe. Como ela foi estruturada?
4.2. Quais as principais demandas que essa turma apresentou para a coordenação?
4.3. Como era a parceria do curso com as gestoras das escolas onde esses alunos trabalhavam? Nas situações de estágio e de atividades práticas, como ocorria a liberação dos alunos?

Na sua opinião, quais os principais benefícios que o PARFOR pode trazer para a micro região de Itapetinga?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSOR DO PARFOR/CAMPUS DE ITAPETINGA-BA

1. **Identificação**
   Nome:
   Formação:
   Tempo de serviço no magistério:
   Tempo de docência no Programa de Formação de Professores:
   Disciplinas Lecionadas:

2. **Sua relação com a formação superior de professores em exercício**

   2.1. Qual o seu entendimento por formação de professores em exercício? Considera que exista uma necessidade dessa formação para os profissionais de ensino? Comente por quê?
   2.2. Na sua opinião, qual o significado de ser um professor prático reflexivo? Considera que a proposta do curso de formação de professores se aproxima desse conceito? Em quais aspectos?
   2.3. Como ocorreu sua participação no curso de formação em exercício?
   2.4. Em sua opinião, o curso de formação de professores em exercício tem considerado nas suas práticas pedagógica e na sua proposta os aspectos referentes à prática docente dos alunos/professores? Se sim, como isso acontece?

3. **Sua prática docente e a formação em exercício**
   3.1. Nas suas aulas, como são problematizados os conhecimentos dos alunos/docentes?
   3.2. Em quais circunstâncias você, na sua prática docente, articula a proposta educativa da formação em serviço com os conhecimentos, o trabalho e a vivência escolar dos alunos/professores?
   3.3. Como você organiza o plano de ensino? Como os conteúdos são selecionados? Em que situação os conhecimentos práticos dos alunos/professores são considerados neste planejamento?
   3.4. Considera que os conteúdos desenvolvidos na sua disciplina são adequados às necessidades formativas dos alunos/professores? Por quê?
   3.5. Como se dá o processo avaliativo na sua disciplina? Que tipo de relação é estabelecida com os conhecimentos dos alunos?
   3.6. Exercer a docência para profissionais que já possuem conhecimentos práticos sobre a profissão tem provocando algum tipo de mudança na sua prática docente? Se sim, especifique.

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA – ALUNO/DOCENTE DO PARFOR/CAMPUS DE ITAPETINGA-BA

1. **Identificação**
   Nome:
   Formação:
   Tempo de serviço no magistério:
   Tempo de docência:
   Etapa da Educação Básica que leciona:
   Carga horária de trabalho:
2. **Sua relação com o Curso superior de formação em exercício**
   2.1. Qual o seu entendimento por formação de professores em exercício? Considera necessário essa formação? Comente por quê?
   2.2. Na sua opinião, qual o significado de ser um professor prático reflexivo? Considera que o curso de formação de professores tem possibilitado a reflexão da sua prática? Em quais aspectos você percebe essas possibilidades?
   2.3. Como ocorreu sua participação no curso de formação em exercício?
   2.4. Como você avalia o curso, considerando:
      a. proposta de formação;
      b. gestão pedagógica;
      c. prática dos formadores;
      d. Vinculação do curso (considerando currículo e práticas pedagógicas) com seus conhecimentos práticos da docência.

3. **O curso e a sua prática docente**
   3.1. Considera que o curso tem contribuído para seu desenvolvimento profissional? Se sim, como se dá essa contribuição, poderia exemplificar?
   3.2. Os seus conhecimentos na docência são tomados como referência nas práticas dos professores/formadores? Como isso ocorre?
   3.3. As disciplinas, até então ministradas, tem problematizados seus conhecimentos profissionais? Se sim, em quais aspectos elas contribuem para mudanças pedagógicas no seu trabalho?
   3.4. Como sua experiência profissional contribui para a sua formação, no contexto da formação superior em exercício?

APÊNDICE E – ROTEIRO PARA ANALISE DO PROJETO PEDAGOGICO DO CURSO FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EXERCICIO

1. Concepção de Formação superior de professores em exercício;
2. Concepção e caracterização da formação prática reflexiva;
3. Os princípios e finalidades que enfocam a perspectiva de reflexão sobre os conhecimentos práticos dos alunos/professores;
4. Metodologias e estratégias que possibilitam a problematização dos conhecimentos na docência dos alunos/professores;
5. Organização do planejamento pedagógico;
6. Concepção de avaliação;
7. Estrutura e organização do Projeto;
8. Parcerias e articulação com Secretarias e outras instituições;
9. Público priorizado pelo projeto;
10. Tempo de desenvolvimento da formação

APÊNDICE F – NOTA DE CAMPO

Nota de Campo do dia 10/02/2014 – Segunda-feira – 31 alunos presentes.
Disciplina: Educação no Campo
Carga horária: 60h
Horário: 18:30 às 22:00h
Professora: Mariana (fictício)
Objetivo Geral: Apresentar e discutir as leis referentes a educação no campo
Conteúdo: Legislação da Educação no Campo
Constituição 1988; LDB/96; Parecer 036/2001. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo; Resolução 01/2002; Resolução 02/2008.

Descrição da aula: Entrei na sala e a professora estava conversando com alguns alunos, pois havia poucos em sala. Eles costumam chegar atrasados em sala. O horário oficial é 18:30, mas eles só chegam às 19:00h. Os formadores estão questionando essa prática dos alunos. Eles argumentam que trabalham 40 horas semanais e, muitos moram longe, dependentes de transporte público.
Os alunos foram chegando, mas estavam agitados, conversando muito. Em frente ao quadro negro, estava a professora, aguardava o silêncio, mas nada se alterava. Ao passo que um aluno entrava na sala, era mais uma pessoa engrossando os diálogos. Até que ela gritou: "*Povo! Quem ficou de passar o material do pendivre para o email da turma*?" Alguns alunos informaram que não estava como o material. Mas, as conversas não paravam. Logo percebi que eles comentavam da pós-graduação. Estavam eufóricos a respeito do início do curso, enfatizando o quanto foi bom o primeiro encontro, mas por outro lado demonstravam o quanto estavam cansadas. Nisso a professora abria os slides, dizendo: "*Vamos continuar de onde paramos*?". Mas os alunos não deram nenhum retorno. Então, ela questionou a distribuição de cada grupo, solicitando uma reestruturação das apresentações. Após esse momento, a professora perguntou se todos haviam entendido os assuntos da semana anterior para se certificar se poderia avançar. Em seguida, ela apresentou 05 documentos referentes à educação do campo, porém afirmando que alguns desses eram bastante omissos em relação a essa modalidade, o que deixava esse seguimento à margem dos seus direitos. Ao apresentar o artigo da Constituição de 1988, referente ao direito de todos à educação, uma das alunas questionou se esse direito era, realmente, garantido. Nesse momento, uma colega afirma: "D*ireitos todos têm, mas muitos não têm interesse de participar".* Considerei essa afirmação bem pertinente para uma discussão. Será que que as pessoas não querem participar dos seus direitos? Contudo, não houve ninguém na sala que questionou essa afirmação da aluna. Outros afirmavam que o direito existia, mas nem todos tinham acesso, dando exemplos das filas nas escolas para conseguir matrícula e de fechamento de salas e turmas da Educação Infantil. Nessa discussão, entra a coordenadora geral para entregar umas fichas, solicitando a presença da professora para uma conversa, no lado de fora da sala. Enquanto a professora se ausentava, as conversas sobre a pós-graduação rendiam novos assuntos. Ao retornar, a professora deu continuidade a sua aula, explorando os artigos referentes a Educação no Campo, na LDB/96. Esses artigos faziam referências ao currículo, mais especificamente da base comum e da base especifica. Quando explorava esse assunto, a professora exemplificava

a situação curricular do aluno do campo, afirmando que nas escolas da nossa região, o currículo da cidade era o mesmo do campo. E essa opção não era por impossibilidade de mudar, mas falta vontade política. Embora, tivéssemos poucos alunos com a experiência de docência no campo, as alunas também pontuavam sobre essas questões, dando exemplos de situações que viveram ao trabalharem com crianças da zona rural. Seguindo com o estudo das políticas públicas voltadas para a Educação no Campo, a professora explorou o documento que trata das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, informado ser esse documento o mais completo sobre a educação no campo. E, por isso, a professora considerava um dos mais importantes documentos referentes a educação das pessoas do campo. Em suas análises, mesmo o documento apresentando contradições, a professora afirma que este era resultado das lutas dos povos no campo, das lutas dos movimentos sociais. Além do currículo, a professora procurou exemplificar as situações de invisibilidade social vivenciada pela educação no campo, demonstrando nas ações cotidianas, o quando atuamos em prol da descaracterização da identidade das pessoas do campo. A professora afirmava, que mesmo tentando pagar uma dívida histórica de relegação da educação às pessoas do campo, ainda essa educação e a cultura das pessoas são desconsideradas. Nessas discussões, os alunos iam questionando alguns pontos sobre o que afirmavam os documentos. A professora, como exemplo, relatou a situação das escolas da zona rural de Itapetinga. Segundo seus dados, Itapetinga possui uma única diretora, que reside na zona urbana e atende onze escolas rurais de característica multisseriada. Muitos alunos ficaram surpresos, pois não sabiam da realidade das escolas rurais do município. Outro aspecto que a professora fez referência às escolas de Itapetinga foi o direito à continuidade de formação (acesso a todos os níveis de modalidades). Dizia a professora: "Na zona rural de *Itapetinga só tem educação infantil e ensino fundamental nas séries inicias.* Se *o aluno quiser dar continuidade nos estudos, ele deve vir para a cidade".* Esse exemplo também foi discutido pelos alunos, à medida que elencavam os problemas associados ao que a professora relatou, tais como transporte público, qualificação dos professores, material didático, entre outros. Ela continuou trabalhando com as diretrizes, apontando os elementos mais específicos, como organização do calendário, formação de nível técnico. Em uma das passagens das diretrizes ela destaca a garantia da educação Infantil e Educação Básica nas series inicias, contudo a referida Diretriz não dava as mesmas garantias para as séries seguintes, a não ser disponibilizando o acesso desses alunos as demais séries e modalidades, significando que essa formação não precisa ser no campo. A professora afirmava: "*as diretrizes se contradizem em vários momentos*." *Como ela diz que deve garantir a educação, mas em algumas modalidades, diz que basta o acesso. Ou seja, o acesso se configura no transporte da zona rural para a cidade".* Uma aluna repetia os problemas elencados anteriormente: "*o problema é quando o ônibus quebra"*. Retornou a professora: "*Não, mas todo santo dia quebra*!" Continuava a professora sobre a oferta de continuidade para os alunos do campo, com a formação a distância. Deu o exemplo do ensino médio da escola de Palmares (distrito de Itapetinga) em que os alunos assistem via internet as aulas ministradas por professores de Salvador. Mas, segundo a professora o problema era o sinal de internet de pouca qualidade. Então, a aula transcorreu fazendo essa interligação entre os documentos legais, os relatos de experiências, as reflexões do contexto social da região, identificando várias situações de descasos e de segregação das pessoas do campo. A medida que a professora avançava nos artigos apresentados pelas diretrizes, ela ia questionando e

apresentado exemplificações sobre a realidade do município de Itapetinga e região. Os alunos, também, traziam exemplos, mas havia um bom número de alunos que estavam apáticos ou conversando durante a discussão das aulas. Não sei se essa temática não é objeto de interesse deles, pois a maioria dos cursistas são docentes ou profissionais da zona urbana e da Educação Infantil. Digo isso, porque já percebi que quando a disciplina não é tão familiar ao aluno, eles não demonstram tanto interesse assim. Pelo contrário, resistem em participar das discussões. Outra situação elencada pela professora é a participação da família. Ela afirmou que a participação da família do campo é mais significativa, destacando dois fatores, primeiro pela grande taxa de natalidade, uma mãe para 07 filhos que estudam na mesma escola e outra a política afirmativa de distribuição do leite. E as escolas se aproveitam disso para exigir a presença dos pais. No meio dessa explicação, uma aluna retornou com uma lista contento todos os nomes dos alunos, dizendo: "*professora, a lista que assinamos para pegar o atestado para a viagem, ou melhor, a visita nas escolas da zona rural não pode. A Coordenadora mandou devolver*." A professora respondeu: "*Mas eu não fiz nenhuma lista, não"*. Os alunos falaram: "*Foi a secretária quem mandou fazer".* Então, a aluna que trouxe a lista disse: *"Mas ela disse, não".* Fazendo referência à coordenadora. Começou um zum-zum-zum. Senti que naquela devolução de lista havia um problema maior. Então outra aluna disse: "*Ouve a professora primeiro, gente!"*Todos se calaram e a professora falou: "*Eu não quero falar sobre isso, não gente. Vamos continuar aqui*." A professora continuou a aula, sem maiores explicações sobre o assunto. Contudo, senti que algo estranho aconteceu em relação a programação que a professora havia planejado para uma visita às escolas situadas na zona rural. Na continuação da aula, a professora pontuou sobre a formação dos docentes para tratar com essa especificidade e de como a formação continuada foge das reais necessidades de formação dos professores do campo. Os alunos estavam pouco participativos. Quando chegou 20:40, uma aluna solicitou um intervalo. Só no intervalo que fui esclarecida sobre a problemática da visita às escolas da zona rural. Quando entramos na sala dos professores, a coordenadora administrativa aguardávamos para informar que não iria assinar nenhum atestado de realização da aula no campo, pois no semestre anterior o curso teve problemas com as escolas. Segundo ela, os alunos estavam se ausentando por uma semana ou mais para realizar as aulas práticas. Por isso, a coordenadora geral, recebeu um oficio da Secretaria Municipal de Itapetinga, solicitando uma organização do curso no que se refere a estas liberações, pois a secretaria não entendia o fato dos alunos estarem no quarto semestre (época em que recebeu o ofício) e já estarem no período de estágio. Além disso, o curso não conta com o transporte da universidade, mas apenas com o da prefeitura. A professora se calou e retornou para a sala. Não retornei mais para a sala de aula, pois a coordenara geral ficou conversando sobre algumas questões do curso e da pós-graduação.

Nota da pesquisadora: As aulas práticas estão se tornando uma problemática para os cursos de formação docente em exercício, pois as escolas em que os alunos/professores trabalham se sentem prejudicadas com a ausência desses profissionais. Outro problema, identificado pela coordenação do curso é que, segundo eles, os alunos abusam dessas liberações. Ausentam-se dos seus trabalhos, justificando através das aulas práticas. Os professores com quem tenho feito as observações já relataram essa problemática, pois as ementas indicam a realização de intervenções em modalidades diferenciadas das que os professores estão exercendo a

profissão e, neste ponto, há uma necessidade de atender a esta orientação epistemológica. Contudo, realizar essas aulas tem se constituído um problema sério para o curso. Então me questiono: como um curso com uma considerável carga horária prática irá se adequar às necessidades desses alunos? Como o curso vem dialogando com as secretarias municipais sobre essa situação? Diante da negativa, como os professores estão contornando, reformulando suas práticas educativas para sanar essa situação?