Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Faculdade de Educação – EDU
Programa de Pós-Graduação em Educação – ProPEd

CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE:

uma análise da proposta de formação de professores do Curso de Pedagogia da FAE/CBH/UEMG

Autor(a):

Ana Paula Andrade

Orientador(a):

Edil Vasconcellos de Paiva

Rio de Janeiro, 23 de março de 2009

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Faculdade de Educação – EDU
Programa de Pós-Graduação em Educação – ProPEd

Ana Paula Andrade

CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE:
uma análise da proposta de formação de professores do Curso de Pedagogia da FAE/CBH/UEMG

Rio de Janeiro
2009

ANA PAULA ANDRADE

CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE:
uma análise da proposta de formação de professores do Curso de Pedagogia da FAE/CBH/UEMG

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Cotidiano e Cultura Escolar.

Orientadora Prof[a]. Dr[a]. Edil Vasconcellos de Paiva

Rio de Janeiro
2009

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

A553 Andrade, Ana Paula.
Concepções de formação docente: uma análise da proposta de formação de professores do curso de pedagogia da FAE/CBH/UEMG/ Ana Paula Andrade - 2009.
109 f.

Orientadora: Edil Vasconcellos de Paiva.
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro .Faculdade de Educação.

1. Professores- Formação- Teses. 2.Educação – Teses. I. Paiva, Edil Vasconcellos de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.Faculdade de Educação. III. Título.

CDU 371.13

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese.

_____ _____
Assinatura Data

Aos meus pais,
Lena e José Carlos,
pelo amor incondicional,
por terem sempre acreditado em mim e no meu potencial,
pelo apoio, carinho e compreensão.

Agradecimentos

À Edil Vasconcellos de Paiva, pelo aprendizado constante em sua orientação, pelo incentivo e dedicação em todos os momentos desta trajetória.

Aos meus irmãos Felipe, Cristiano e Fred, às minhas cunhadas Fernanda, Ana e Paula, às minhas amadas sobrinhas Laryssa e Raphaela, por entenderem as minhas ausências.

A toda a minha família, vô, tias, tios, primas e primos, que vivenciaram e compartilharam comigo todas as minhas alegrias, angústias, além das ausências em vários momentos.

A Tia Téia, Dedéia e Trick, pelo acolhimento aconchegante e hospedagem nestes dois anos e meio. A eles o meu infinito obrigada.

A todos os colegas do Minter, companheiros de jornada: Cosme, Fred, Ivonice, Josemir, Lavínia, Lucileide, Maria Esperança, Maria Odília, Patrícia, Renato, Saulo, Ubaldo e Vandinha.

À coordenação do Proped, professoras Alice Casimiro Lopes e Rosana Glat, e à secretaria do programa, Sandra Lucia Matias da Silveira e equipe.

Aos professores do programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ que contribuíram com o meu aprendizado em suas aulas: Inês Barbosa de Oliveira, Maria de Lourdes Rangel Tura, Raquel Goulart Barreto, Siomara Borba Leite e Walter Omar Kohan.

À direção da FAE/ UEMG por conceder o espaço para a realização das entrevistas.

A toda equipe de professores e funcionários da Faculdade de Educação (UEMG), que de alguma forma contribuíram para o enriquecimento de meu trabalho, seja na disponibilização de dados, ou entrevistas.

Aos queridos amigos que souberam entender todas as minhas ausências com palavras de apoio e carinho.

À FAPEMIG, pelo apoio financeiro.

RESUMO

ANDRADE, Ana Paula. *Concepções de formação docente:* uma análise da proposta de formação de professores do curso de pedagogia da FAE/CBH/UEMG, Brasil. 2009. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

Esta dissertação tem como objeto as concepções de formação docente contidas na proposta de formação de professores do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, Campus Belo Horizonte, da Universidade do Estado de Minas Gerais (FAE/CBH/UEMG), elaborada em 1998, e as concepções que permeiam esta proposta hoje. As concepções de formação docente foram analisadas a partir dos autores: Giroux (1987, 1997), Le Boterf (2003), Pérez Gómez (2000), Perrenoud (2001, 2002), Sacristán (2000), Veiga (1998), Weber (2007), entre outros. Os dados, documentais e empíricos, foram coletados a partir de análise do documento da proposta, textos de professores da instituição e de entrevistas com professores da instituição. Dessa forma, as concepções de formação de professores também estão presentes nas falas dos professores entrevistados, que foram analisadas numa dimensão qualitativa, através da análise de conteúdo, baseada na teoria de Bardin (2000). Os professores entrevistados fazem parte de dois grupos distintos: o de professores que está há mais tempo na instituição e que participaram direta ou indiretamente da elaboração da proposta; e aqueles que atuam hoje nesta e que não participaram da elaboração da reforma do Curso de Pedagogia. As concepções de formação docente se apresentaram ao longo da pesquisa de várias formas. As que aparecem na proposta do Curso de Pedagogia da referida instituição apresentam-se numa perspectiva de reconstrução social (Pérez Gómez, 2000), visando o coletivo e a integração.

Palavras-chave: concepção de formação docente, formação docente, pedagogia.

ABSTRACT

This dissertation has as object the conceptions of teacher learning in the proposal of the teacher learning of the undergraduate course in Pedagogy Department of Education (Faculdade de Educação), Campus Belo Horizonte, Universidade do Estado de Minas Gerais (FAE / CBH / UEMG), elaborated in 1998 and the conceptions that permeate this proposal today. The conceptions of teacher learning present in the speeches of the interviewee teachers are analyzed in a qualitative dimension, through Content Analysis. Interviews were conducted in the classroom of the institution, which facilitated access to all, since the interviewees and the researcher work in that institution. The interviewee teachers are part of two distinct groups: the teachers who have been in the institution for the longest time and that had been participated directly or indirectly in the development of the proposal, and those who have not participated in the elaboration of the proposal of the undergraduate course of Pedagogy, but are involved in its implementation. The concepts of teacher learning were presented according to several authors of the literature on the subject. Also, they were presented according to the object of this research. Finally, the speeches of the teachers were presented. All these three situations, which appear at different moments in the work, dialogue among themselves.

Keywords: conception of teacher learning, teacher learning, pedagogy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **08**

1. CAPÍTULO I: Do Objeto e da Metodologia **13**

1.1- Do Objeto **14**

1.2- Da Metodologia **20**

1.2.1 - Coleta de Dados 24

1.2.2 - Análise dos Dados 27

2. CAPÍTULO II: Concepções de Formação Docente **30**

2.1 - Concepções de Formação Docente **33**

2.2 - A Formação Docente na Proposta do Curso de Pedagogia da UEMG **52**

3. CAPÍTULO III: As Falas dos Professores: Concepções de Formação Docente **60**

3.1 - Caracterização dos Sujeitos **62**

3.2 - Caracterização e Análise das Ações **63**

3.2.1 - A Concepção de Formação dos Professores 64

3.2.2 - O Professor em Relação à Proposta 68

3.2.3 - A Proposta em Execução 73

3.2.4 - Críticas em Relação à Proposta **78**

CONSIDERAÇÕES FINAIS **88**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS **95**

ANEXOS **100**

INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como objeto as concepções de formação docente contidas na proposta de formação de professores do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, Campus Belo Horizonte, da Universidade do Estado de Minas Gerais (FAE/CBH/UEMG), elaborada em 1998, e as concepções que permeiam esta proposta hoje.

A formação docente vem sendo considerada um dos maiores desafios no campo educacional e tem suscitado várias problematizações. De acordo com Guimarães (2004, p. 17), houve um gradativo aumento de publicações sobre a formação de professores nos últimos vinte anos. Assim, a formação de professores apresenta como um desafio que, de acordo com a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE (2000, p. 8), está relacionado com o "futuro da educação básica, (...) e vinculado com o futuro de nosso povo e a formação de nossas crianças, jovens e adultos". Para enfrentar este desafio, mudanças são necessárias nas políticas educacionais para que essa formação seja fundamentada em "bases teoricamente sólidas, e fundada nos princípios de uma formação de qualidade e relevância social".

Tardif (2002, p. 228) ilustra bem a importância de se estudar a formação docente pelo "(...) fato de os professores ocuparem, na escola, uma posição fundamental em relação ao conjunto dos agentes escolares". Os professores diariamente interagem com os alunos e outros

atores educacionais, sendo mediadores dos saberes escolares e da cultura. Dessa forma, “(...) interessar-se pelos saberes e pela subjetividade deles é tentar penetrar no próprio cerne do processo concreto de escolarização”.

Minha preocupação com a formação docente começou já na graduação em Pedagogia, quando desenvolvi um estudo sobre a formação do pedagogo, o que me motivou a investir na formação do professor. Tal preocupação teve continuidade nos anos seguintes, na minha atuação nos cursos de licenciatura. Lecionando para futuros professores, questionava quais conteúdos, sobre a formação dos professores, mais influenciariam em suas práticas e quais conteúdos eram mais significativos interferindo diretamente na formação propriamente dita.

Meus questionamentos continuaram inclusive na graduação em Letras que também cursei, pois percebia uma defasagem de conteúdos pedagógicos na formação de meus colegas em comparação à minha formação que incluía o curso de Pedagogia. Durante dois anos, fiz, concomitantemente, os dois cursos de graduação. Terminei primeiro o curso de Pedagogia e logo em seguida decidi realizar o curso de pós-graduação *lato sensu* em Metodologia do Ensino Superior, onde direcionei minha atenção para questões ligadas à formação em geral, questionando até mesmo quais seriam os papéis de uma universidade neste processo.

De 2002 a 2005, tive a oportunidade de lecionar “Introdução à Educação” no curso de Geografia em uma faculdade de ensino superior privado em São João Del Rei/ MG. Após um ano e meio lecionando nesta cidade, voltei para Belo Horizonte, onde lecionei em três cursos, Geografia, Letras e Sistemas de Informação de uma instituição de ensino superior também privada. Ministrei nesta instituição “Introdução à Educação”, “Filosofia da Educação”, “História da Educação”, “Sociedade, Educação e Cultura” para os cursos de Geografia e de Letras; e “Inglês Instrumental” para o curso de Sistemas de Informação. Neste início de minhas atividades profissionais assumi a docência de diferentes disciplinas o que dificultou um trabalho com maior dedicação a cada uma delas. A busca de uma situação estável com a concentração em disciplinas específicas só vai acontecer a partir de 2006.

Em 2006, inicio minhas atividades no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, lecionando “Sociologia da Educação”, “História da Educação” e participando do Núcleo de Pesquisa sobre Formação, Trabalho e Discurso Docente. Nesta instituição pública, de renome no campo da educação por sua tradição na área,

tive oportunidade de participar de reuniões departamentais, de discussões pedagógicas com foco na formação do professor e do clima institucional compromissado com a educação.

Após esse período de docência, minhas preocupações a respeito da formação docente me impulsionaram a realizar um estudo mais aprofundado sobre o tema, o que me fez buscar o mestrado. Primeiramente, busquei o objeto de estudo "a influência das disciplinas pedagógicas na formação docente em cursos de licenciatura". Para aprofundar meus estudos, fiz três disciplinas isoladas no curso de mestrado em educação numa instituição de ensino superior, em Belo Horizonte: "Memória de professores: fundamentos teóricos e metodológicos no estudo de trajetórias", "Profissão docente no Brasil: perspectiva histórica" e "Políticas públicas atuais sobre formação docente", nos anos de 2004 a 2006. Essa última disciplina me deu fundamentos para modificar meu primeiro projeto para o mestrado, passando a ter como objeto "a influência das políticas públicas no processo da formação docente: análise do curso de Pedagogia da FAE/UEMG". Projeto que apresentei na seleção do Mestrado Interinstitucional (Minter) entre FAE/UERJ e FAE/UEMG. Outras questões que também me preocuparam foram que políticas públicas determinam a formação docente? Quais são as influências dessas políticas públicas na formação de professores? E quais seriam suas conseqüências na formação do professor e no dia-a-dia da comunidade escolar?

Como venho apresentando, a formação de professores foi se concretizando como objeto de estudo na minha trajetória docente.

Quando da apresentação do projeto para concorrer a uma vaga ao Minter, inicialmente, pensava investir naqueles conteúdos que contribuem para a formação do professor ou na análise da influência de minha prática na formação dos futuros docentes. Questionava também como as políticas públicas de formação docente repercutiriam na formação do professor através do currículo dos cursos. Após estas problematizações, minha atenção voltou-se para a proposta de formação docente, principalmente, a do curso de Pedagogia da UEMG, onde também realizei o meu curso de graduação. Passei a questionar se as concepções colocadas no momento da proposta para a reformulação do curso de Pedagogia (1998) estariam presentes e, ainda, em ação após quase dez anos de implementação da reforma por ela pretendida.

Dessa forma, a proposta de reformulação do curso de Pedagogia da FAE/UEMG foi escolhida como objeto de estudo para este trabalho. Para esta escolha considerei o fato de que analisar a proposta da qual participo atualmente no currículo em ação do Curso de Pedagogia

e onde continuo a atuar poderá contribuir para futuras modificações e intervenções num processo de mudanças que é contínuo. Para tal decisão, levei ainda em conta a obtenção dos dados necessários à pesquisa. Sendo o Curso de Pedagogia, meu campo de atuação, as condições de acesso a tais dados foram de certa forma facilitadas, o que garantiu condições de exeqüibilidade ao trabalho.

Esta dissertação tem como objetivo geral analisar as concepções de formação de professores na proposta (1998) do Curso de Pedagogia/ FAE/ UEMG e as concepções presentes que vem permeando a proposta em ação.

De modo específico, busquei caracterizar a proposta para a reformulação do curso de Pedagogia realizada em 1998; identificar a concepção ou concepções de formação de professores na referida proposta; examinar o currículo proposto para a formação de professores na proposta de 1998 e o currículo atual; e identificar a concepção de formação de professores na visão de professores que atuam hoje no curso de Pedagogia.

A seguir, este trabalho está estruturado em três capítulos. No primeiro capítulo, é apresentado o objeto de estudo desta dissertação por meio da história do Curso de Pedagogia da FAE/ UEMG e o caminho percorrido para alcançar os objetivos, ou seja, apresenta a metodologia do trabalho. A origem do objeto de estudo desta dissertação – as concepções de formação docente do Curso de Pedagogia da FAE/ UEMG – é apresentada por meio da histórica deste Curso de Pedagogia que se inicia na Escola Normal, passa pela Escola de Aperfeiçoamento até a criação do curso no Instituto de Educação de Minas Gerais, que vem a ser incorporado posteriormente pela UEMG. A trajetória do Curso de Pedagogia e a reforma deste já foram objetos de vários estudos, como o de BRZEZINSKI (2004) e o de AMORIM e MATTOS (2002), respectivamente. Todavia essas últimas fazem um histórico do Curso de Pedagogia da FAE/UEMG desde a sua origem aos dias atuais. Inicialmente, o curso pertencia ao Instituto de Educação de Minas Gerais, instituição tradicional reconhecida nacionalmente. Somente em 1996 é que o curso veio a pertencer à UEMG.

O segundo capítulo tem como objetivo tentar caracterizar as concepções de formação docente discutida por autores variados, como Giroux (1987, 1997), Le Boterf (2003), Pérez Gómez (2000), Perrenoud (2001, 2002), Sacristán (2000), Veiga (1998), Weber (2007), entre outros. Também neste capítulo as concepções de formação da proposta para a reformulação

do curso de Pedagogia realizada em 1998 são apresentadas e dialogadas com os autores anteriormente apresentados.

No terceiro capítulo, os dados empíricos são apresentados e analisados, dados oriundos das entrevistas realizadas com professores que viveram a proposta do Curso de Pedagogia no momento de sua elaboração e posteriormente quando foi e vem sendo implementada. Neste capítulo objetivou-se compreender a concepção de formação docente do Curso de Pedagogia da FAE/ UEMG e perceber a concepção de formação de professores que atuam hoje no Curso de Pedagogia.

Ao final são apresentadas considerações a título de conclusões.

Julgo que este trabalho tem importância, pois esclarece: (1) os conceitos de formação docente presentes na proposta curricular do curso de Pedagogia da FAE/ UEMG quando de sua elaboração, (2) as concepções que estão na ação de docentes desta instituição, (3) além de que o corpo docente poderá entender melhor as concepções existentes, contribuindo para reforçá-las ou questioná-las. Suponho que este trabalho também contribui para o movimento em prol da formação docente, enriquecendo o seu debate.

CAPÍTULO 1

DO OBJETO E DA METODOLOGIA

O primeiro capítulo apresenta a origem do objeto de estudo desta dissertação – as concepções de formação docente do Curso de Pedagogia da FAE/ UEMG – por meio da histórica deste Curso de Pedagogia que se inicia na Escola Normal, passa pela Escola de Aperfeiçoamento até a criação do curso no Instituto de Educação de Minas Gerais, que vem a ser incorporado posteriormente pela UEMG.

Este capítulo apresenta ainda o caminho percorrido para alcançar os objetivos, ou seja, apresenta as indicações metodológicas do trabalho. Os instrumentos (questionário e entrevistas) para reunir dados, os cuidados com sua utilização são mostrados, bem como as orientações seguidas para a análise dos dados.

1.1 – DO OBJETO

Como já referido, o objeto de estudo desta dissertação são as concepções de formação docente contidas na proposta de professores do Curso de Pedagogia da FAE/UEMG e as concepções que permeiam esta proposta hoje. Apresentarei, dessa forma, o histórico deste curso a partir de sua origem ainda como Escola Normal, posteriormente, Escola de Aperfeiçoamento, Instituto de Educação de Minas Gerais, até o nascimento do Curso de Pedagogia do Instituto de Educação e, *a posteriori*, da Universidade do Estado de Minas Gerais.

O Curso de Pedagogia citado tem o seu início em 1969 vinculado ao Instituto de Educação de Minas Gerais que foi absorvido pela UEMG, em 1995. Contudo, a experiência do Instituto de Educação no campo de formação de professores remonta à Escola Normal Modelo em 1906 e à chamada Escola de Aperfeiçoamento em 1928/29, que se tornou grande centro de recepção e divulgação de novos modelos pedagógicos em Minas Gerais e no Brasil.

A gênese do Curso de Pedagogia encontra-se nos cursos pós-normais realizados nas antigas Escolas Normais. O curso foi regulamentado somente a partir de 1939 quando ocorreu "seu 'disciplinamento' pela artificial simetria entre todas as licenciaturas, embutida no 'padrão federal' de formação de professores nascido com a criação, em 1931, das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras pelo Estatuto das Universidades Brasileiras". (BRZEZINSKI, 2004, p. 12, 15, 18, 28)

Foi, então, nessas Escolas Normais, em nível médio, que a exigência da formação de professores passou acontecer, no final do Império, a partir da expansão da escola elementar[1]. Nessas, "instalaram-se também, no século XX, as primeiras experiências de cursos pós-Normais – gérmen dos cursos superiores de formação do pedagogo. Esses cursos, por sua vez, foram impulsionados pela expansão das Escolas Normais ocorrida em todo o Brasil, até os anos 60 da República" (BRZEZINSKI, 2004, p. 19).

[1] Brzezinski (2004, p. 19) explica que a "escola complementar era o nível de ensino imediatamente superior ao grupo escolar e inferior à Escola Normal". A autora também indica um estudo seu que detalha a escola complementar e a Escola Normal no Brasil, ver Brzezinski, 1987.

Dessa forma, a Escola Normal foi, de acordo com Brzezinski (2004, p. 19), durante quase um século, o principal local, formal e obrigatório, como escola de formação de professores para atuar na escola fundamental, na escola complementar e na própria Escola Normal.

A formação do professor na Escola Normal visava

> a associação dos saberes pedagógicos a critérios de ordem moral. Educar era moralizar o povo. A ênfase da formação era a transmissão dos métodos de ensino e a habilitação no método lancasteriano, utilizado nos países civilizados. O objetivo era atender o maior número de alunos por classe e uma melhor aprendizagem. (MATOS, 2009, p. 30)

Dessa forma, o seu direcionamento foi apenas para os professores da rede estadual de ensino (p. 65). A necessidade e o foco na transmissão do método deram origem a um debate sobre a metodologia no cenário da política de ensino (p. 30).

Na década de 1920, aconteceram várias reformas[2] na educação. Entre essas, "situam-se as que abrangeram o aperfeiçoamento de professores vislumbrando a elevação dos estudos pedagógicos ao nível superior por iniciativa do poder público". (BRZEZINSKI, 2004, p. 27)

Assim, em 1929, deu-se a criação da Escola de Aperfeiçoamento[3], "vanguarda de uma época" (MATOS, 2009, p. 55). Esta teve como finalidade básica preparar professores para o exercício do magistério normal, para a assistência técnica ao ensino e para as diretorias de grupos escolares, destacando-se por suas atividades de pesquisa como pelo material didático e pedagógico de excelente qualidade, que a mesma produziu.

De acordo com Matos (2009, p. 27), a Escola de Aperfeiçoamento integrava o projeto de uma ampla reforma do ensino que ocorria em Minas Gerais, no período do governo

---

[2] Uma dessas reformas foi um marco na história da educação do Brasil, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932, impulsionados pela reconstrução social. (Brzezinski, 2004, p. 18)

[3] A professora E, em sua entrevista, retrata como era o curso na época da Escola de Aperfeiçoamento, escola com "tradição em pesquisa, se perdeu muita coisa porque as condições foram sempre limitadas. Começa com o curso de administração quando reduz o horário do aluno, não é mais horário integral, e dos professores também. Chega à década de 70 a criação do curso se dá no âmbito do governo militar com tudo separado. Como o foco aqui sempre foi o ensino normal e primário, coloca na licenciatura plena, a verificação da habilitação do magistério do ensino primário, do normal. E o especialista de 1º grau para atuar na administração e inspeção de 1º grau. Então é licenciatura curta. Fazia primeiro a curta e depois a plena e sempre com carga horária bastante elevada. Bastante acima do previsto. É outra característica do curso também. Sempre, sempre a carga horária é extensa, é bem maior que a exigida".

Antônio Carlos (1926 – 1930), a Reforma Francisco Campos, que alcançou o ensino primário e o ensino normal da época, entre outras mudanças. Esta reforma estabeleceu normas para a organização e funcionamento das escolas, incluindo questões administrativas, pedagógicas e curriculares. Questões estas relacionadas à vida escolar do aluno, da formação e da vida funcional do professor. Para a sua implantação, aconteceram diferentes mecanismos, tais como "mudanças no órgão central do sistema de ensino estadual e nos serviços de assistência às escolas".

A Escola de Aperfeiçoamento funcionou até 1946. Quando da sua extinção dá lugar ao Curso de Administração Escolar, curso pós-médio de dois anos. Este curso foi freqüentado durante muitos anos, até 1970, por professores efetivos, em exercício no magistério estadual do antigo ensino primário. O Curso de Administração Escolar teve como finalidade formar técnico de ensino (o inspetor escolar, o diretor, o orientador de ensino, etc.) para atuar no sistema estadual, apesar da sua esfera de ação extrapolar o âmbito da rede estadual de ensino, alcançando também a municipal e a particular.

O Instituto de Educação de Minas Gerais teve origem na Escola Normal de Belo Horizonte, em 1946 (Decreto-lei N. 1666, de 28/01/46). A intenção era de adaptar o ensino normal às disposições da Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-lei N. 8530, de 02/01/46), durante a vigência da Reforma Capanema, mas já com Raul Leitão da Cunha como Ministro da Educação (Romanelli, 1978, p. 154). Nesta nova fase, em que a atenção do educador brasileiro se volta preferentemente para os avanços das ciências da educação nos Estados Unidos, é o Instituto de Educação belo-horizontino que, por influência, sobretudo de Anísio Teixeira, sedia o projeto do Programa Americano-Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar; gradativamente implantado a partir de 1958. Este programa mantém-se até 1964[4].

O Curso de Pedagogia, como já foi dito anteriormente, é de 1969 (Decreto Estadual N. 12.235, de 01/12/69) e, segundo Amorim e Matos (2002), foi estruturado de acordo com a política educacional e as normas legais, então, vigentes (Lei No 5540/68; Resolução N. 2/69 e Parecer N. 252/69), ofertando as habilitações: Administração Escolar e Supervisão Pedagógica, Orientação Educacional, Inspeção Escolar e Magistério das Matérias Pedagógicas. Desta forma, nasce justamente encaminhado para a formação e aperfeiçoamento do profissional da educação, em estreito contato com a realidade educacional brasileira,

[4] Sobre o Programa Americano-Brasileiro ver PAIVA, Edil Vasconcellos de; PAIXÃO, Lea Pinheiro. **PABAEE (1956-1964)** – a americanização do ensino elementar no Brasil? Niterói: EdUFF, 2002.

objetivando o conhecimento desta realidade, uma visão crítica a seu respeito e formas conscientes de atuação.

Em meados da década de 1980, o currículo do curso de Pedagogia passa por uma reformulação como decorrência de discussões internas e da influência de seminários e encontros nacionais e do início da organização dos movimentos dos educadores, que fez parte do processo de redemocratização do país. Essa reformulação originou a modificação do currículo do curso de Pedagogia em 1984. Contudo, já em 1982, houve a criação do Grupo Emergente de Pesquisa (GEP), buscando atender a necessidade de desenvolver, implementar e expandir a pesquisa. (Amorim e Matos, 2002)

Foi preciso adaptar o currículo às novas realidades, aos novos tempos (Amorim e Matos, 2002). A reestruturação curricular de 1984 muda a ênfase geral do enfoque pedagógico. Antes, acentuadamente técnico, agora enfatiza as dimensões políticas e críticas, apresenta-se sensível às novas determinações sociais e às novas formas de atuação do educador na sociedade.

O eixo central do curso, antes seriado em quatro anos, agora passa a ser semestral (oito semestres) e a ter como foco a formação dos professores. A habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas tornou-se comum e obrigatória para todos os alunos, de modo a garantir a docência na base da formação do então especialista em educação. Dessa forma, objetivou aprimorar a qualificação profissional dos próprios professores do curso, aos quais compete a tarefa de formação.

De acordo com Amorim e Matos (2002, p. 2), a elaboração de proposta do atual Curso de Pedagogia da UEMG teve seu início em meados da década de 1990,

> momento de intenso debate no interior dos movimentos dos educadores, em torno da formação profissional da educação, em especial a do pedagogo, cuja luta se voltava para superar as diretrizes oficiais que previam, para esse profissional, uma formação fragmentada, dividida em especializações e de cunho tecnicista.

A superação dessa formação fragmentada tornava-se cada vez mais como um anseio dos educadores, uma vez que as propostas vigentes até então, nas licenciaturas e nos cursos de pedagogia, fundamentadas na perspectiva da racionalidade técnica, eram criticadas por dissociarem teoria e prática, em diversos momentos: na sua organização interna, na

desarticulação entre seus diversos componentes, no seu distanciamento entre as instituições formadoras e a área de atuação profissional (MATOS; ABRAS; AMORIM, 2006, p. 1).

Numa tentativa de superar as dualidades de uma formação fragmentada, buscou-se uma concepção de formação que vise à integração de forma processual e flexível. De acordo com Matos et alli (2006, p. 3), houve uma tentativa de

> produzir o movimento teoria/ prática/ teoria; percepção da natureza cíclica do mundo do trabalho profissional, buscando as suas facetas e variações; superação da disciplina como única base epistemológica da produção do conhecimento; formação através de atividades investigativas, adotando instrumentais da pesquisa como elemento básico do processo educativo.

Esse debate se tornou mais acentuado depois da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Nº 9394/96 e da regulamentação dos Cursos de Licenciatura, uma vez que se enfatizou o distanciamento entre a proposta de formação que vinha sendo construída, desde 1983, pelos educadores e as novas diretrizes oficiais. Assim, inicia-se a elaboração de um novo projeto de formação fundamentado

> por estudos e realizações diversas: seminários, reuniões, discussões em grupo e assembléias, envolvendo professores, alunos, departamentos acadêmicos e órgãos colegiados sob a coordenação de uma comissão, especialmente constituída com o objetivo de sistematizar e organizar as conclusões alcançadas pelos diferentes segmentos do curso e dar forma a uma nova proposta curricular. (AMORIM; MATOS, 2002, p. 6)

O período de redação dessa nova proposta, por uma equipe representativa da comunidade, estendeu-se de novembro de 1996 a dezembro de 1997, quando o currículo foi aprovado pelo Conselho Departamental do Curso de Pedagogia/ UEMG, contendo a proposta de um profissional preparado em bases formativas mais amplas, abarcando todas as funções do pedagogo.

> Em relação ao papel do pedagogo, embora reconhecendo indícios de outras instâncias, além da escola para sua atuação, considerou-se que o local de trabalho não deveria ser o determinante da sua formação, sob pena de se cair em outro tipo de fragmentação. Assim, decidiu-se que o cerne da proposta curricular deveria ser a formação do profissional da educação, formação essa entendida como uma sólida preparação teórica e prática, tendo como base a docência que permita ao pedagogo atuar com competência onde quer que ocorram processos educativos: na sala de aula, nas escolas, nas organizações sociais diversas, nos movimentos sociais, nas

> organizações de trabalho e produção, dentre outras. (FAE/ UEMG, 2002, p. 6-7)

O egresso do curso, nos moldes da presente proposta, teria dupla titulação: de Pedagogo, para atuar na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, além de outras instâncias onde fosse requerida a atuação de um profissional da educação e de professor para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental. Decisão essa coerente com o percurso histórico do Curso de Pedagogia da FAE/ UEMG, sempre voltado para a Educação Básica e para a formação de educadores.

O atual currículo do curso de Pedagogia/FAE/UEMG teve sua aprovação e início de implementação em 1998, com “uma proposta de formação de pedagogos/ professores numa perspectiva curricular voltada para a superação de dualidades como teoria e prática, formação e atuação, com um currículo processual e flexível, que busca a integração entre seus componentes” (AMORIM; MATOS, 2002, p. 7).

Após tomar conhecimento de um pouco da história do Curso de Pedagogia me perguntava qual seria a concepção ou concepções que fundamentaram este documento, que tantas expectativas criou e que buscou concretizar e provocar mudanças efetivas no Curso de Pedagogia. A concepção ou concepções iniciais ainda seriam vigentes na proposta em ação? Outras concepções estariam hoje permeando a proposta em ação? Assim o objeto deste projeto tem como foco estas questões.

1.2 – DA METODOLOGIA

Almejo aqui neste segundo momento do capítulo, após as tentativas de construir o objeto, definir quais foram os caminhos percorridos a fim de atingir os objetivos propostos.

Pretendeu-se, neste trabalho, utilizar uma metodologia com ênfase nas dimensões qualitativas, uma vez que propicia uma investigação profunda e exaustiva do objeto de estudo, o que permite seu conhecimento mais amplo. De acordo com Bogdan e Biklen (apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 13), a pesquisa qualitativa "envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes".

Esta pesquisa foi realizada em dois momentos: o primeiro foi uma análise documental. De acordo com Gil (2002, p. 45-6), tal tipo de análise

> vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. (...) há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica.[5]

O segundo momento foi voltado para a análise dos dados empíricos, com foco na proposta em ação. Este exame dos dados se baseou na análise de conteúdo[6] conforme propõe Bardin (2000, p. 9). Para a autora, a análise de conteúdo é

> um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a 'discursos' (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. (...) a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atracção pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem.

---

[5] Da mesma forma, situam-se Lüdke e André (1986, p. 39): "(...) os documentos constituem uma fonte estável e rica. Persistindo ao longo do tempo, os documentos podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos".

[6] Sobre esta análise, acrescentei outros detalhamentos no capítulo três.

Mais adiante a referida autora completa seu conceito sobre análise de conteúdo: “um conjunto de técnicas de análise das comunicações[7]” (p. 31), “que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p. 38).

Segundo Bardin (2000, p. 39), existem dois tipos de documentos que podem ser submetidos à análise: “documentos naturais” (todos os tipos de comunicações) e “documentos suscitados pelas necessidades de estudo”, como respostas a questionários, testes, etc.

A proposta – documental e em ação –, fonte de dados para estudo, foi realizada no Curso de Pedagogia da UEMG de Belo Horizonte. O objeto deste estudo abrangeu o ano de 1998, quando a proposta foi apresentada, e o momento atual, quando o foco é a visão de formação de professores que atuam na proposta em ação.

Os dados documentais foram analisados a partir da literatura estudada. Dentre outros autores, destaca-se Giroux (1987, 1997), Le Boterf (2003), Nóvoa (2003), Perrenoud (2001, 2002), Pérez Gómez (2000), Sacristán (2000), Santomé (1998), Tardif (2002), Veiga (1998), Weber (2007). Outros referenciais foram pesquisados ao longo da investigação, por meio de documentos que registram a proposta do curso, como também artigos de professores do curso.

Os dados empíricos foram adquiridos através de entrevista semi-estruturada ou “parcialmente estruturada” (Gil, 2002; Triviños, 1987; Lüdke e André, 1986), com professores que participaram da elaboração da proposta e com os professores que atuam hoje.

A entrevista é “uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação” (Gil, 1987, p. 113).

No caso, utilizei a entrevista semi-estruturada, “guiada por relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso” (Gil, 2002, p. 117) e pelo fato de não existirem “respostas padronizadas e seu foco está no objetivo da pesquisa que é perseguido através de um roteiro com as principais perguntas” (Manzini, apud FLICK, 2004). Triviños (1987, p. 146) especifica este tipo de entrevista que é

> aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo

[7] Entende-se por “comunicações” “qualquer transporte de significações de um emissor para um receptor controlado ou não por este, deveria poder ser escrito, decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo” (Bardin, 2000, p. 32).

> campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

A entrevista foi gravada[8] e teve um roteiro[9] que serviu de orientação. Este tipo de entrevista proporcionou aos professores entrevistados uma liberdade maior para seguir seu próprio rumo narrativo e ainda a aquisição de informações que "correspondem a níveis mais profundos, facilitando a produção de informações sintomáticas que correriam o risco de serem censurados num outro tipo de entrevista" (Michelat, apud THIOLLENT, 1982, p. 193). Informações, tais como os autores estudados na elaboração da proposta, que não são apresentados na mesma.

A gravação das entrevistas possibilitou à pesquisadora se manter fiel ao que os entrevistados falaram, o que permitiu uma análise coerente a estes. Para tanto a mesma foi transcrita[10], considerando o que Triviños (1987, p. 147) sugere:

> (...) se a entrevista tiver sido gravada, deve ser imediatamente transcrita e analisada detidamente pelo pesquisador ou equipe de investigadores, antes de realizar outra entrevista com o mesmo sujeito ou outras pessoas. Se o encontro não tiver sido gravado, a responsabilidade do investigador é ainda maior, porque os elementos de que se dispõe para realizar a análise, possivelmente fragmentados, exigem maior atenção. A entrevista deve ser escrita pelo investigador para, em seguida, estudá-la detidamente.

Fiquei atenta à sugestão de Triviños (1987, p. 148) de que ao iniciar uma entrevista, o pesquisador deve deixar claro para o entrevistado os objetivos da entrevista, o que se deseja e qual será a sua contribuição para o estudo a fim de que o mesmo possa fornecer as informações da melhor maneira possível e para que a entrevista ocorra de forma amigável e familiar. "Na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde". (Lüdke e André, 1986, p. 33)

---

[8] Nem um dos entrevistados manifestou objeções quanto ao uso do gravador.
[9] Em anexo ao final do trabalho.
[10] As entrevistadas foram transcritas pela própria autora desta dissertação em um processo longo e exaustivo, mas que acabou sendo pertinente para uma exploração mais detalhada dos dados reunidos.

Antecedendo à entrevista, foi aplicado um questionário[11] para caracterizar o grupo de professores entrevistados. O critério de escolha dos professores, que atuam hoje, foi definido a partir de indicações da direção do curso, coordenação e chefias de departamento, tendo como referência o critério de maior participação dos professores na dinâmica do currículo. Os mais votados até o terceiro lugar foram selecionados e entrevistados.

Hoje existe um número muito grande de professores na FAE/UEMG, trabalhando nas mais variadas disciplinas. Portanto, pensou-se em critérios que permitiram a melhor escolha dos docentes para a análise das concepções existentes no currículo em ação. Outros cinco professores foram selecionados, ao acaso, entre aqueles que participaram da elaboração da proposta ou das discussões nessa fase. Dessa forma, participaram da pesquisa oito professores do Curso de Pedagogia da FAE/UEMG em 2008.

> A dimensão subjetiva deste enfoque [da pesquisa qualitativa], cujas verdades se baseiam em critérios internos e externos, favorece a flexibilidade da análise dos dados. Isto permite a passagem constante entre informações que são reunidas e que, em seguida, são interpretadas, para o levantamento de novas hipóteses e nova busca de dados. (Triviños, 1987, p. 170)

Após ser apresentado o objeto de pesquisa – as concepções de formação docente – tornou-se necessário estabelecer um campo, um *locus*, situar este objeto. O conceito de campo que orienta esta investigação fundamenta-se em Bourdieu (1989) para indicar que este não é um objeto isolado, mas, sim, situado em um espaço de relações que lhe confere algumas propriedades. “O objeto sofre interferências do campo no qual está inserido; é um micro campo dentro de um campo maior” (p. 27).

A proposta para reformulação do Curso de Pedagogia da FAE/ UEMG de 1998 foi escolhida como *locus*[12] deste trabalho pelo fato de estar ainda em ação nesses dez anos de implementação da reforma por ela pretendida. Nesta escolha, considerei o fato de que analisar a proposta da qual participo atualmente no currículo em ação do Curso de Pedagogia e onde continuo a atuar poderá contribuir para futuras modificações e intervenções num processo de mudanças que é contínuo. Para tal decisão, levei ainda em conta a obtenção dos dados

---

[11] Em anexo ao final do trabalho.

[12] Severino (2006, p. 71) enfatiza a importância da instituição formadora ser um *lócus* de construção de conhecimento e, portanto, de investigação.

necessários à pesquisa. Sendo o Curso de Pedagogia, meu campo de atuação, as condições de acesso a tais dados foram de certa forma facilitadas, o que garantiu condições de exeqüibilidade ao trabalho.

Após a indicação do campo, a escolha dos instrumentos de coleta de dados se fez necessária para dar continuidade ao desenvolvimento do trabalho. Para tanto, os resultados da pesquisa qualitativa devem reunir certas condições para uma interpretação dos dados coletados: coerência, consistência, originalidade, objetivação e a intersubjetividade, para que se tenha o valor científico que exige este trabalho (Triviños, 1987, p. 170). Apesar dessas condições serem características específicas de uma pesquisa quantitativa, foi trabalhado aqui a que mais possibilitou a análise necessária dentro das dimensões qualitativas, a intersubjetividade. Contudo, pude perceber que a pesquisa qualitativa não deixou de lado os critérios da pesquisa quantitativa.

1.2.1 – Coleta de dados

As principais fontes de dados foram, primeiramente, os documentos e, em segundo lugar, o questionário[13] e as entrevistas.

A coleta de dados envolveu ainda a buscar por fontes documentais da Faculdade de Educação (UEMG). Fez-se necessário ter acesso ao documento da proposta do curso de pedagogia desta instituição a fim de conhecer a concepção de formação existente na mesma. Na leitura deste documento, vários questionamentos surgiram. Sendo o primeiro deles relacionado diretamente com o objeto de estudo desta dissertação, as concepções de formação docente – quais são as concepções de formação docente existentes na proposta em questão? Não é exposta claramente porque o que é apresentado é o perfil do professor que se almeja, ao fazer isto, a proposta apresenta sua concepção acerca do profissional que se pretende formar. Assim, o texto apresenta os temos “competências” e “habilidades” para explicitar as concepções de formação de professores, que, aqui, são expostas no segundo capítulo. No texto, há uma ausência de citação da literatura que fundamente a proposta[14]. Tais informações

[13] Questionário para caracterização dos entrevistados como já referido.
[14] Essa literatura me é apresentada nas entrevistas realizadas com os professores, como será explicitado no capítulo três.

foram adquiridas por meio das entrevistas realizadas com professores que participaram diretamente ou indiretamente na formulação da proposta de 1998 do curso de Pedagogia (FAE/ UEMG).

Pude compreender ao realizar as entrevistas o quanto elas possibilitam em termos de flexibilidade na obtenção de informações. Estas são um meio de aprofundamento qualitativo de uma investigação (THIOLLENT, 1982, p. 80) e uma técnica que permite ao pesquisador coletar informações sobre assuntos complexos e ainda verificar sentimentos subjacentes a uma opinião apresentada (SELLTIZ, 1990, p. 272).

O fato de se partir de percepções individuais para se analisar um fenômeno social pode-se ser questionado. Contudo, Michelat (apud THIOLLENT, 1982) cita Stoezel para afirmar que “o homem é ator e vetor de sua cultura” (p. 194). Em cada época, existe interação de um grande número de indivíduos vivendo existências particulares, no seio de uma sociedade com estruturas postas. Justamente visto que cada indivíduo internaliza tais estruturas, permite-se imprimir a ele um papel explicativo dos comportamentos sociais que se pretende analisar (p. 198). Para cada entrevistado existe um sistema complexo de acentuação e contradições que o transforma em seu processo de socialização. Entretanto, é a partir do registro e de uma cuidadosa reprodução para posterior análise que se pode “passar pelo que há de mais psicológico, de mais individual, de mais afetivo para se atingir o que é sociológico” (MICHELAT, apud THIOLLENT, 1982). O autor reforça sua tese ao dizer que “a despeito da grande diversidade dos elementos que constituíram a personalidade psicossocial de cada indivíduo, vão ser encontradas, em cada um deles, modelos que apresentarão profundas semelhanças” (p. 198).

Dessa forma, a entrevista deu a possibilidade de fazer o registro das observações de comportamentos e atitudes do entrevistado que seriam imperceptíveis na aplicação de outra técnica, como o questionário (Cervo, 2002, p. 47). Portanto, a entrevista se fez como principal técnica de coleta de dados por possibilitar a obtenção de informações não encontradas em registros documentais e que poderiam ser fornecidos pelos professores entrevistados, atingindo assim aos objetivos da pesquisa.

Os professores foram escolhidos sem aplicação de nenhuma técnica probabilística, uma vez que não se objetivou um tratamento estatístico dos dados. Os profissionais foram escolhidos, como já mencionado, seguindo critérios de intencionalidade. A amostra

intencional, segundo Selltiz (1990, p. 584), tem como estratégia comum a “escolha de casos julgados típicos da população em que estamos interessados”. No conjunto de professores entrevistados encontram-se profissionais com diferentes tipos de experiências em relação ao tema, à proposta, ao Curso de Pedagogia e à Faculdade de Educação (UEMG).

As entrevistas foram realizadas durante os meses de novembro e dezembro de 2008. Todos os entrevistados foram contactados para agendamento da entrevista pessoalmente em um primeiro momento e confirmada a entrevistada depois pelo telefone.

Houve aceitação na totalidade dos professores contactados. Todos os entrevistados se mostraram honrados e satisfeitos com o convite para colaborar com a pesquisa. Segundo Richardson et alli (apud FLICK, 2004), o desejo de ajudar os outros, a satisfação emocional obtida pela oportunidade de expressar conhecimento, opinião, crenças, são fatores que levam o entrevistado a cooperar com o pesquisador.

Todas as entrevistas foram realizadas nas salas do prédio da Faculdade de Educação/ UEMG: ora na sala de reunião da direção, ora em salas de aula, ora na sala de núcleos de pesquisa, o que facilitou acesso a todos, uma vez que os entrevistados e esta pesquisadora trabalham na instituição.

As entrevistas, como já referido, foram gravadas, com consentimento e informação prévia aos entrevistados.

Busquei fazer a transcrição das entrevistas gravadas com a máxima fidelidade possível, embora Bourdieu (2003, p. 710) destaque que “transcrever é necessariamente escrever, no sentido de reescrever”. Seria este um ato de tradução ou mesmo de interpretação, uma vez que nenhum discurso pode ser rotulado de espontaneísta, como igualmente, espontânea não é a inserção desse sujeito no meio do qual é parte e sofre inúmeras influências. É o próprio Bourdieu quem ressalta o papel do investigador social como aquele que, dotado de “*habitus* científico”, é capaz de reinserir o discurso do entrevistado no contexto sócio cultural do qual ele é produto.

O fato de a pesquisadora fazer parte do quadro dos professores da FAE/UEMG poderia suscitar uma limitação na análise dos dados coletados. Procurei, no entanto, assumir uma postura de um certo distanciamento ao efetuar determinados comentários ou em utilizar expressões que pudessem influenciar nas respostas dos entrevistados. Tive também o cuidado

para que na análise dos conteúdos das falas não houvesse a utilização de avaliações pessoais prévias, mesmo sabendo que é praticamente impossível. Como o próprio Bourdieu (2003) afirma, na interpretação dos resultados não é possível excluir-se totalmente das percepções pessoais, dado ao envolvimento com a realidade pesquisada, a qual todos os sujeitos desta, incluindo a pesquisadora, estão envolvidos com esta realidade pelo fato de todos trabalharem na instituição investigada.

1.2.2 – Análise dos dados

Apesar da análise cuidadosa que se buscou realizar utilizando-se as indicações metodológicas apresentadas, manteve-se a possibilidade de reformulação dos procedimentos metodológicos ao longo do trabalho, de maneira a adequar a pesquisa às necessidades que poderiam surgir ao longo de sua execução.

Segundo André (1983, p. 66), mesmo os pesquisadores mais experientes se sentem assoberbados pela árdua tarefa com que se defrontam e pela energia despendida na realização das atividades. Com esta investigação não foi diferente. A organização e análise de dados foram de certa forma longa, sobrecarregou a pesquisadora nos diferentes estágios da investigação, seja pelo volume de anotações feitas ou pelo tempo gasto em registro e transcrições. Esta foi a etapa mais exaustiva desta pesquisa, mas também a mais estimulante e prazerosa, sem sombra de dúvida.

A análise dos dados das entrevistas foi realizada, como já mencionado, tendo por referência o método proposto por Laurence Bardin (2000), que se aplica a entender uma comunicação mencionada através de código verbal falado ou escrito. Retomo aqui o conceito de análise de conteúdo que, de acordo com esta autora, é definida como:

> um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (p. 42)

Cada comunicação, neste caso, cada entrevista, foi analisada a partir do estabelecimento de categorias, analisadas ao longo do terceiro capítulo. Neste meu trabalho, as seguintes categorias foram estabelecidas: “a concepção de formação dos professores”, “o professor em relação à proposta”, “a proposta em execução” e “críticas em relação à proposta”.

A análise do conteúdo proposta por Bardin (2000, p. 95-102) se realiza em três momentos distintos, porém interligados: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. O primeiro momento, chamado de *pré-análise*, se constitui numa fase organizacional que tem por finalidade a formulação das idéias iniciais, de forma a conduzir a questões norteadoras que levem a um esquema preciso de desenvolvimento de operações sucessivas, num plano de análise que fundamentará a interpretação final.

A *exploração do material* é o segundo momento, que é o mais longo e cansativo da análise. Consiste na codificação dos dados brutos que são organizados em forma de unidades de registro, as quais “permitem uma descrição exata das características pertinentes ao conteúdo” (Holsti, apud BARDIN, 2000, p. 103-104). É neste segundo momento que as categorias de análise são estabelecidas. Na análise de conteúdo, as categorias são classes que reúnem unidades de registro em razão de características comuns (FERREIRA, 2003, p. 8). A categorização representa a passagem dos dados brutos a dados organizados. Categorizar significa determinar as dimensões que serão analisadas em função da necessidade da informação que se deseja testar. Estas dimensões definirão a rede da grade de análise a ser feita. A escolha das categorias, procedimento essencial na análise de conteúdo faz a ligação entre os objetivos da pesquisa e seus resultados.

Por último, parte-se para o *tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação*, momento da busca do que se esconde sob a aparente realidade, fundamentada pela relação entre os dados obtidos e o quadro teórico que embasa a investigação.

Durante o processo de análise dos dados das entrevistas, busquei realizar um diálogo entre a teoria e a empiria. Tentei manter um olhar atento e fundamentado pelo referencial teórico que guiou esta pesquisa. Falas dos professores, quando ilustrativas das relações focalizadas, foram citadas no texto.

Durante a pesquisa novas questões surgiram, o que fez com que esta investigadora tomasse o cuidado necessário para não se perder de vista o seu foco.

Tenho “a impressão de que se romperam modos de ser, agir, pensar e sonhar” (FERREIRA, 1997, p. 44). É esta a sensação que tenho, que tive, ao transcrever as entrevistas, analisá-las, ao explorar o material organizado para estabelecer as categorias que permitiram construir interpretações e explicações que dessem conta das questões que motivaram esta pesquisa.

CAPÍTULO 2

CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE

Neste capítulo, inicialmente, apresento uma tentativa de dissertar sobre concepções de formação docente, tendo como referência Giroux (1987, 1997), Le Boterf (2003), Pérez Gómez (2000), Perrenoud (2001, 2002), Sacristán (2000), Veiga (1998), Weber (2007).

Num segundo momento, apresento as concepções que fundamentaram a proposta do Curso de Pedagogia da UEMG. Para, *a posteriori*, estabelecer um diálogo entre essas concepções e os autores acima citados.

Antes de dissertar sobre as concepções de formação docente, busquei verificar conceitos sobre o que seria "concepção" e o que seria "formação".

Concepção, de acordo o dicionário Aurélio[15], é o "ato de conceber ou criar mentalmente, de formar idéias, especialmente, abstrações; noção, idéia, conceito, compreensão." Para Abbagnano (1999), no seu dicionário de Filosofia, concepção designa "tanto o ato de conceber quanto o objeto concebido, mas, preferivelmente, o ato de conceber e não o objeto, para o qual deve ser reservado o termo *conceito*". (p. 169)

[15] Considero relevante apresentar primeiramente a definição da palavra, buscando-o em um dicionário de língua, por ser um primeiro conceito acerca dos termos para depois fazer o aprofundamento devido.

Neste trabalho, o termo concepção se aplica à formação de professor e se refere, portanto, ao conceito e significado da formação que foi concebida para preparar o professor no Curso de Pedagogia.

No dicionário Aurélio, encontra-se os seguintes conceitos para *formação*: “Ato, efeito ou modo de formar. Constituição, caráter. Maneira por que se constituiu uma mentalidade, um caráter, ou um conhecimento profissional”.

Referindo-se ao termo *formar*, o autor apresenta os significados seguintes: “Instruir, educar, aperfeiçoar. (...) Promover ou facilitar a formatura a; destinar a estudos em instituição de ensino superior. (...) Adquirir a formatura universitária; doutorar-se. Educar-se, instruir-se, preparar-se”.

Abbagnano (1999) define *formação* como algo ligado à cultura. Não tem como pensar numa sem pensar na outra:

> No sentido específico que esta palavra assume em filosofia e em pedagogia, em relação com o termo alemão correspondente, indica o processo de educação ou de civilização, que se expressa nas duas significações de cultura, entendida de valores simbólicos. (p. 470)

Como o conceito de formação está diretamente conectado ao de cultura, investigo também o conceito desta última e ao fazê-lo percebo a referência à *paideia* grega, uma educação para a formação do cidadão. Paidéia é a “educação formadora”: “a filosofia como uma *paideia* (educação formadora) nasce de uma reflexão sobre a racionalidade, pois o espírito ‘tem sempre a idade de todos os seus preconceitos’. Neste sentido, a educação da razão é, para a filosofia, uma das mais nobres tarefas do pensamento” (p. 9); e, como “formação de indivíduos autônomos” (p. 11). A origem do termo é do grego que se aproxima do alemão *bildung* e, também, apresenta, como este termo, o duplo significado de “educação-formação” ou “educação formadora”: “a educação que se diferencia da idéia de aprendizado. A *paideia* visa a formar um caráter (*ethos*), a educar a criança para a harmonia, a moderação e a temperança consigo mesma, e à concórdia na cidade. A *paideia* é a educação que supõe uma determinada interpretação do homem e da cidade e tem como objetivo torná-lo apto ao desenvolvimento do caráter virtuoso”. (MATOS, Olgária, 1997, p. 38)

Outra definição para *formação* é a do dicionário de Luft (2001, p. 335): “ação, efeito ou modo de formar; maneira pela qual se constitui uma personalidade, um caráter, uma mentalidade; educação”. De acordo com Silveira (2006, p. 27), esse é um significado que “parece abranger as diferentes dimensões e categorias que envolvem este processo. O ato formativo requer reflexão constante e coerência, além de conhecimento profissional”.

Le Boterf (2003) apresenta, também, alguns conceitos de formação, que estão relacionados ao “saber agir” (p. 158) e a competências (p. 129), pois é a formação é que possibilitará enriquecer “o equipamento em saberes e saber-fazer” (p. 158). Nesse sentido, para ele, formação é “decisão dos meios necessários ao desenvolvimento das competências” (p. 129). Como, então, a formação é para possibilitar o desenvolvimento de competências para os profissionais, ela se torna um “investimento” (p. 165).

Marcelo Garcia (1995, apud ALMEIDA, 2006, p. 177) apresenta um conceito de *formação* relacionado à educação. Para o autor, formação se refere a “ações voltadas para a aquisição de saberes, de saber-fazer e de saber-ser, associando-se em geral a preparo para o exercício de alguma atividade”. Da mesma forma, Almeida ressalta que a formação também está integrada “ao desenvolvimento pessoal, ao esforço de autodesenvolvimento, de trabalho sobre si mesmo mediante os mais variados meios, evidenciando um componente pessoal, fruto da combinação do amadurecimento, da possibilidade de aprendizagens e das experiências vividas”. Dessa forma, a autora ressalta que é possível adotar várias perspectivas “do ponto de vista que a [a formação] orienta ou do sujeito que a coloca em ação”. Aqui pode-se perceber que o uso do termo “perspectiva” por Almeida assinala na direção de “concepção”.

Após entender os significados de *concepção* e o de *formação*, apresento a seguir o entendimento das *concepções de formação docente* discutidas pelos autores Giroux (1987, 1997), Le Boterf (2003), Pérez Gómez (2000), Perrenoud (2001, 2002), Sacristán (2000), Veiga (1998), Weber (2007), e, posteriormente, as concepções encontradas na proposta objeto de estudo desse trabalho.

2.1 – CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE

A literatura examinada sobre a formação do professor não apresenta uma discussão específica sobre concepções de formação docente. Localizei termos tais como *perspectiva, componentes, modelos, enfoque* e, também, *concepções* (em um único parágrafo de todo o texto de Pérez Gómez), explicitando tais concepções.

De acordo com Pérez Gómez (2000), existem quatro perspectivas sobre formação docente: acadêmica, técnica, prática e de reconstrução social.

A *perspectiva acadêmica* visa um ensino como "processo de transmissão de conhecimentos e de aquisição da cultura pública que a humanidade acumulou" (p. 354). Aqui o docente é visto como um especialista e sua formação é vinculada ao domínio de disciplinas que possuem conhecimentos da cultura que o homem acumulou ao longo dos anos e que devem ser transmitidos (p. 354). Essa perspectiva acadêmica possui dois enfoques: enciclopédico e compreensivo. No primeiro enfoque, o enciclopédico, a formação docente é vista como "acumulação de conhecimentos" e "como a de um especialista num ou vários ramos do conhecimento acadêmico" (PÉREZ GÓMEZ, 2000, p. 354). O professor aqui deve expor esses conhecimentos de forma clara e ordenada para os seus alunos. Já no enfoque compreensivo, a formação docente tem como objetivo a "prioridade do conhecimento das disciplinas". O docente é "um intelectual que põe o aluno/a em contato com as aquisições científicas e culturais da humanidade" (p. 355).

A *perspectiva técnica* apresenta o professor como um técnico que irá apresentar o ensino de forma rigorosa, dando-lhe um *status*, para priorizar a qualidade do ensino como "qualidade dos produtos e na eficácia e economia de sua realização". Segundo Pérez Gómez (2000, p. 356), Berliner, Roshenshine e Gage são representantes desta perspectiva.

De acordo com Schein (1973, apud Pérez Gómez, 2000, p. 356), há três componentes no conhecimento profissional: a ciência básica ou disciplina, a ciência aplicada ou engenharia e competências e atitudes. Esses componentes vão auxiliar o docente profissional na aplicação do conhecimento científico.

Na perspectiva técnica, existem dois modelos diferentes de formação de professores: o de treinamento e o de tomada de decisões. O modelo de treinamento é o mais puro, fechado e mecânico:

> (...) treinamento do professor/a nas técnicas, nos procedimentos e nas habilidades que se demonstraram eficazes na investigação prévia. O objetivo prioritário é a formação, no docente, de competências específicas e observáveis, concebidas como habilidades de intervenção, as quais são consideradas suficientes para produzir na prática os resultados eficazes almejados. (PÉREZ GÓMEZ, 2000, p. 358)

O modelo de tomada de decisões apresenta uma forma mais elaborada para a transferência do conhecimento científico. Os professores não apenas transmitem o conhecimento, mas devem apresentar técnicas de aplicação do mesmo de modo a intervirem na sala de aula. Dessa forma, sua formação requer a aprendizagem de "competências estratégicas, de formas de pensar apoiadas em princípios e procedimentos de intervenção" (PÉREZ GÓMEZ, 2000, p. 359).

A *perspectiva prática* vê o docente como um "artesão, artista ou profissional clínico que tem de desenvolver sua sabedoria experencial e sua criatividade para enfrentar as situações únicas, ambíguas, incertas e conflitantes que configuram a vida da aula" (PÉREZ GÓMEZ, 2000, p. 363). A formação deste docente é direcionada exclusivamente à prática: "aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática" (p. 363). É uma perspectiva que apresenta dois enfoques: o tradicional e o reflexivo sobre a prática. O enfoque tradicional visualiza o ensino como uma atividade artesanal, cujo conhecimento foi acumulado ao longo dos séculos (p. 363-364). Já no enfoque reflexivo sobre a prática, o autor apresenta várias denominações para conceituar o docente e o ensino de acordo com vários autores:

> O docente como *investigador na aula* (Stenhouse, 1984), o *ensino como arte* (Eisner, 1985), o *ensino como uma arte moral* (Tom, 1984), o *ensino como uma profissão de planejamento* (Yinger, 1986), o professor/a como *profissional clínico* (Griffin, 1982a e b), o ensino como processo de *planejamento e tomada de decisões* (Clark e Peterson, 1986), o ensino como *processo interativo* (Holmes Group, 1986), o professor/a como *profissional prático reflexivo*[16] (Schön, 1983,1987), etc. (PÉREZ GÓMEZ, 2000, p. 365)

[16] Grifos do autor.

Para Pérez Gómez (2000, p. 365), esses autores entendem como o professor vivencia os problemas complexos da docência e da vida da sala de aula, como utilizam o conhecimento científico e sua capacidade intelectual, assim como técnicas, instrumentos e materiais e como trabalham as estratégias e recriam tarefas e recursos.

Por último, o autor focaliza a *perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução* apresenta o professor como

> um profissional autônomo que reflete criticamente sobre a prática cotidiana para compreender tanto as características dos processos de ensino-aprendizagem quanto do contexto em que o ensino ocorre, de modo que sua atuação reflexiva facilite o desenvolvimento autônomo e emancipador dos que participam no processo educativo. (PÉREZ GÓMEZ, 2000, p. 373)

O professor nessa perspectiva trabalhará num ensino que seja visto como uma atividade crítica e como uma prática social. Sua atuação será reflexiva e facilitadora do desenvolvimento. Como um profissional autônomo, esse desenvolvimento também será autônomo e emancipador.

Para melhor explicar essa perspectiva, Pérez Gómez (2000, p. 373) cita Zeichner:

> a tradição radical na formação do professor/a apóia somente aqueles enfoques que pretendem desenvolver ao mesmo tempo o pensamento reflexivo e a ação de reconstrução (pedagogia crítica) que , por definição, implica a problematização tanto da própria tarefa de ensinar, quanto do contexto em que se realiza.

Além de Zeichner, o autor cita, também, outros que trabalham essa perspectiva, como Giroux, Smith, Apple, Kemmis, Stenhouse, Elliot e McDonald. Essa perspectiva *reconstrução social* é desenvolvida por esses autores através de dois enfoques: um crítico e reflexivo, outro que visa mais a prática. Esses enfoques serão mostrados a seguir.

O enfoque crítico tem como objetivo desenvolver declaradamente a consciência social dos alunos como “cidadãos para construir uma sociedade mais justa e igualitária, propondo um claro processo de emancipação individual e coletiva para transformar a injusta sociedade atual.” (PÉREZ GÓMEZ, 2000, p. 373)

Com esse perfil, a escola e a formação do professor são elementos importantes no processo de realização de uma sociedade mais justa porque visa à formação de cidadãos para a mesma. Para que isto aconteça, a escola precisa ter como objetivo desenvolver a "capacidade de pensar criticamente sobre a ordem social". Por ser o professor o intelectual transformador, este terá "compromisso político de provocar a formação da consciência dos cidadãos na análise crítica da ordem social da comunidade em que vivem", provocando "nos alunos/as o interesse e compromisso crítico com os problemas coletivos". (PÉREZ GÓMEZ, 2000, p. 374)

Nesse sentido, os programas de formação docente têm como objetivo:

> preparar professores/as que tenham perspectivas críticas sobre as relações entre a escola e as desigualdades sociais e um compromisso moral para contribuir para a correção de tais desigualdades mediante as atividades cotidianas na aula e na escola. (Zeichner, citado por Pérez Gómez, 2000, p. 374)

Dentro desse enfoque, esses programas de formação docente enfatizam três aspectos fundamentais. O primeiro visa à aquisição pelo docente de uma bagagem cultural direcionada para uma orientação política e social. Deste modo, o currículo de formação conterá como eixo central as disciplinas humanas (língua, história, política, cultura, etc.).

O segundo aspecto desenvolve as "capacidades de reflexão crítica sobre a prática, para desmascarar as influências ocultas da ideologia dominante na prática cotidiana da aula, no currículo, na organização da vida na escola e na aula, nos sistemas de avaliação, etc". (p. 374)

O terceiro e último aspecto irá formar o professor como intelectual transformador na aula, na escola e no contexto social a partir do desenvolvimento de atitudes que exigem o compromisso político. Dessa forma, permitirão "atitudes de busca, de experimentação e de crítica, de interesse e trabalho solidário, de generosidade, de iniciativa e colaboração". (p. 374)

Essa perspectiva *reconstrução social* defende, em oposição a outras concepções que têm uma visão pela neutralidade da escola e do professor, a posição clara tanto da escola como do professor em relação a uma posição política e de intervenção na sala de aula. "Por isso, é mais honesto explicitar tais pressupostos, trabalha-los e submete-los à crítica e ao escrutínio público do que manter uma fictícia e enganosa neutralidade aparente" (p. 374).

Gore e Zeichner (apud Pérez Gómez, 2000, p. 374) focalizam a importância de que o ensino e seus agentes recusam trabalhar em torno de uma crítica aberta ao que está aí e se preocupam com uma moral e ética em vista de uma homogeneidade, ao recusarem a perspectiva de que

> os estudantes de Magistério necessitam ser iluminados sobre o verdadeiro significado da realidade e manipulados para que aceitem a 'correta' solução de nossos problemas (doutrinamento), também recusamos o relativismo moral que nos conduz a nos darmos por satisfeitos com qualquer conhecimento gerado pela investigação dos estudantes, pela mera razão de que tal investigação foi desenvolvida por eles mesmos. Pensamos que existe uma obrigação moral por parte dos formadores de professores/as de chamar sua atenção sobre as implicações éticas e morais das práticas e estruturas das realidades de cada aula.

Essa mesma perspectiva é desenvolvida por Zeichner, na Universidade de Wisconsin-Madison, e por Kemmis, na Universidade de Deakin, Austrália. Contudo, este enfoque "tem muito pouca influência prática na formação do professorado", por dar maior ênfase na construção social e política e por desenvolver a capacidade reflexiva do futuro docente a partir de

> um processo de investigação-ação sobre a própria prática e as condições econômicas, sociais e políticas que rodeiam a intervenção do docente, que pretende facilitar sua emancipação e a do aluno/a. Dessa forma, a formação cultural, o estudo crítico do contexto e a análise reflexiva da própria prática são eixos sobre os quais se estrutura a formação do futuro professor/a. (p. 375)

O segundo enfoque da perspectiva *reconstrução social* visa à investigação-ação e a formação do professor para compreensão. Foi desenvolvido desde o final da década de 1960, na Inglaterra por Stenhouse, citado por Pérez Gómez (2000, p. 375). Para Stenhouse, o ensino é

> em primeiro lugar uma arte em que as idéias educativas gerais adquirem uma expressão concreta. O ensino não pode ser considerado como uma rotina mecânica de gestão ou de engenharia, é mais claramente uma arte na qual as idéias são experimentadas na prática de maneira reflexiva e criativa. A natureza do homem e do conhecimento exigem uma aproximação prática aberta às imprevisíveis conseqüências de estimular o livre desenvolvimento da mente de cada indivíduo e do grupo.

Essa perspectiva foi trabalhada como um projeto curricular de caráter nacional, denominado *Humanities Curriculum Project*. Aqui o currículo é elaborado pelo professor que busca proporcionar ao aluno aprofundamento nos seus conhecimentos acerca dos valores educativos e para transferir tais valores para a prática da aula. Dessa forma, o desenvolvimento curricular se faz junto ao desenvolvimento profissional do docente. Este desenvolvimento não é visto apenas como uma "prévia preparação acadêmica", mas também como um processo de investigação, no qual os docentes estão sempre refletindo sobre sua prática e utilizam o resultado de sua reflexão para melhorar a qualidade de sua própria intervenção. Assim, o professor aparece, para Stenhouse, como um "investigador na aula". (p. 376)

Ao citar Peters, Pérez Gómez (2000, p. 375) apenas fala o que este autor defende, resumidamente, o enfoque na formação como "caráter ético e não-instrumental de todo o processo de ensino-aprendizagem".

Para Elliott, citado por Pérez Gómez (p. 376), o desenvolvimento do currículo na escola e a investigação-ação[17] são maneiras de "provocar ao mesmo tempo o desenvolvimento do currículo, a melhora da qualidade do ensino e o desenvolvimento profissional do/a professor/a".

Aqui o foco é na prática: "melhorar a prática antes que produzir conhecimento". Essa aparece através de várias proposições, que a confirmam como foco principal nesse enfoque da perspectiva *reconstrução social*. A primeira proposição define a prática como "uma atividade ética e não-instrumental, exige um processo contínuo de reflexão de todos os que participam nela". Dessa forma, a única maneira de intervir, visando a racionalidade e a ética que aqui são exigidas, é "mediante a reflexão permanente na ação e sobre a ação". (p. 376)

A segunda proposição determina que essa investigação deva abranger os aspectos que afetam os valores considerados educativos. A investigação deve ser "na e sobre a ação" para que seja um processo de reflexão sem um fim determinado porque cada momento de reflexão gera uma outra reflexão e assim por diante. É um processo: "cada momento de reflexão conduz inevitavelmente a outro momento de experimentação na ação, sobre o qual, por sua vez, é indispensável que se reflita". (p. 376)

---

[17] A *investigação-ação* surge, primariamente, durante os anos 1960 na Inglaterra, como uma forma de desenvolver o currículo nas escolas.

A terceira proposição reafirma a prática, que ao se modificar, modifica também seus agentes e a situação em que se encontram. Dessa maneira, compreender a prática

> implica chegar a descobrir o modo como as crenças e os valores (que são, por sua vez, construções históricas) alcançam forças poderosas que nos permitem dar significados particulares aos acontecimentos (...) nossa experiência como professores/as proporciona significado e sentido aos acontecimentos (...) nossa experiência como professores/as tem significado para nós em função de nossa própria consciência historicamente situada. O que devemos fazer é trabalhar para articular nossa consciência, de modo que possamos interpretá-la. (Smith, citado por Pérez Gómez, 2000, p. 377)

Pelo fato da prática ser um processo, com tais características, a quarta proposição mostra "que a investigação/ ação não pode ser considerada um fenômeno solitário na cabeça de um professor/a que trabalha recluso em sua sala de aula". Assim, a reflexão sobre essa requer diálogo, debate de pareceres e expectativas. (p. 377)

A última e quinta proposição mostra que a investigação/ação por integrar, num mesmo processo, a investigação, o desenvolvimento curricular, o desenvolvimento profissional e a prática, direciona

> a uma concepção que recusa decididamente a estrita divisão do trabalho, imposta pela racionalidade tecnológica na qual os papéis e tarefas especializados se distinguem ao longo de posições e responsabilidades hierarquicamente organizadas. Os papéis e as tarefas dos especialistas externos à aula e à escola só poderão justificar-se, dentro dessa perspectiva educativa, à medida que sirvam para facilitar e apoiar a prática reflexiva dos que participam no intercâmbio educativo. Isto só pode acontecer se os especialistas externos participam em processos de colaboração abertos e negociados com os professores/as e não como agentes externos que ocupam uma posição privilegiada de influência e conhecimento. (p. 378)

Enquanto Gore, Zeichner, Kemmis, Stenhouse, Peters voltam-se para uma reconstrução social baseada numa formação reflexiva, Elliott visa mais a prática na formação docente para essa reconstrução.

A prática profissional do professor, nesse enfoque, é vista como uma

> prática intelectual e autônoma, não meramente técnica. É um processo de ação e de reflexão cooperativa, de indagação e experimentação, no qual o professor/a aprende a ensinar e ensina porque aprende, intervém para facilitar, e não para impor nem substituir a *compreensão* dos alunos/as, a

> reconstrução de seu conhecimento experiencial; e ao refletir sobre sua intervenção exerce e desenvolve sua própria *compreensão*. As escolas se transformam assim em *centros de desenvolvimento profissional do docente* (Holmes Group, 1990), onde a prática se transforma no eixo de contraste de princípios, hipóteses e teorias, no cenário adequado para a elaboração e experimentação do currículo, para o progresso da teoria relevante e para a transformação da prática e das condições sociais que a limitam. (Pérez Gómez, 2000, p. 379)

Como se pode perceber após essa descrição, as quatro perspectivas (acadêmica, técnica, prática e de reconstrução social) sobre formação docente de Pérez Gómez (2000) mostram, a meu ver, os principais tipos de concepção de formação docente. É possível ver traços das mesmas nas que se seguem.

Veiga (1998, p. 156-157) apresenta uma proposta de formação baseada numa teoria deontológica[18], que seria a organização das ações humanas sob a ótica do dever. A necessidade de se basear numa perspectiva deontológica e, não, teleológica (organização das ações humanas de um ponto de vista moral), "para conferir um sentido social à profissionalização do magistério funda-se na contemplação do dever-ser".

Uma formação dentro dessa perspectiva visa "formalizar os rumos para uma ação coletiva baseada em decisões capazes de regulamentar as próprias ações profissionais de seus membros" (VEIGA, 1998, p. 158). Faz-se, assim, necessário a construção e a constituição de "marcos valorativos (...) que sirvam como orientação para a ação socioprofissional":

> Tais marcos valorativos anunciados comportam a constituição de um ideal ou de um horizonte, com base no qual devesse se orientar o profissional da educação. Tais marcos deveriam ser princípios que orientem a realização, numa perspectiva socializadora, de uma determinada concepção de homem. Mas esse tipo de proposta não pretende ser idealista, e sim retirada das próprias condições em que atua o profissional da educação. Eis alguns exemplos: podem-se regular eticamente as relações entre os profissionais, tendo em vista o exercício de sua profissão; e/ou podem-se regular as relações dos profissionais da educação com seus empregadores, público ou privado. Os valores que devem estar permeando tais relações são, sem dúvida, a justiça, a liberdade e a responsabilidade.

[18] *Déon* vem do grego e significa o obrigatório, o justo, o adequado. (VEIGA, 1998, p. 157)

Veiga (1998, p. 162) faz uma trajetória da história[19] e da historicidade[20] do magistério. Em certo ponto mostra que a moral é histórica e como isto influencia no comportamento humano. Dessa forma, percebo que as concepções de formação docente vão, também, em algum momento, perpassar pela ética e pela moral. A autora, baseando-se em Nóvoa[21], demonstra a sua linha de pensamento nesta trajetória e como foi necessário o surgimento de um Conselho Nacional de Educação e de conselhos estaduais através de um pensamento deontológico. Ao contrário de outros profissionais, os professores

> não codificaram jamais, de maneira formal, um conjunto de regras deontológicas. Isto se explica por duas razões: *primo*, o comportamento ético lhes foi ditado do exterior, em princípio pela Igreja, depois pelo Estado, *secundo*, estas duas instituições exerceram, uma após a outra, o papel de *mediadores* da profissão docente, tanto em suas relações internas quanto nas externas. E no entanto é inegável que a partir de um certo momento de sua história coletiva, os docentes absorveram este *discurso*, tomando-o um objeto próprio: na época gloriosa das assembléias e dos congressos laicos de docentes que constituíram verdadeiros 'laboratórios de valores comuns', sente-se a perpetuação de um *discurso sobre as normas* que remonta às origens religiosas da profissão docente.

Para Alarcão (citado por Veiga, 1998, p. 168), a construção da profissão docente implica na

> acreditação da formação por uma entidade exterior ao Estado, a avaliação do desempenho pelos seus pares, a participação dos docentes na elaboração dos currículos, as modalidades de formação contínua conduzidas por associações profissionais e outras tantas manifestações de responsabilização profissional e social.

Ao definir profissão, Enguita[22] apresenta as seguintes características: competência[23], vocação, licença, independência e auto-regulação. Contudo, Veiga (1998, p. 168) apenas

---

[19] A história é uma narrativa de eventos: todo o resto resulta disso. Já que é, de fato, uma narrativa, ela não faz reviver esses eventos, assim como tampouco o faz o romance; o vivido, tal como ressai das mãos do historiador, não é dos atores; é uma narração. (...) Como o romance, a história seleciona, simplifica e organiza. (VEYNE, 1998: 18, citado por Gomes). Este conceito é também o mesmo que encontro no dicionário de filosofia (RUSS, 1994, p. 129): "estudo do passado, seja humano, natural, cosmológico, etc.". A história trata de "qualquer traço ou vestígio das coisas que o homem fez ou pensou, desde o seu surgimento sobre a terra. (BURKE, 1997, p. 20)

[20] A historicidade, de fato, nem é uma representação do passado, nem uma representação do futuro (...) ela pode ser definida, antes de mais nada, como uma percepção do presente como história, isto é, como uma relação com o presente que o desfamiliariza e nos permite aquela distância da imediaticidade que pode ser caracterizada finalmente como uma perspectiva histórica. (JAMESON, 1991: 235, citado por Gomes). O dicionário de filosofia apenas define historicidade como "característica do que é histórico" (RUSS, 1994, p. 129; MORA, 2001, p. 1363).

[21] NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, p. 109-139, 1991.

[22] Citado por Veiga (1998, p. 168).

trabalha com a *auto-regulação*, já que "as categorias dos profissionais da educação carecem de um código ético ou deontológico, e de mecanismos próprios para julgar os seus membros ou resolver seus conflitos internos".

A autora coloca a questão da ética profissional ligada à existência de um estatuto social e ético da profissão docente, que não existe. Anteriormente, ela traça todos os passos para a concretização de conselhos de educação que regeriam sob esse código de ética, que existe em outras profissões como o direito. Todo o processo está ligado a uma ética ou deontologia, que fundamenta o trabalho de Veiga. Pelo o que posso analisar, a autora apresenta uma fundamentação profissional e, até mesmo, uma concepção docente a partir de uma deontologia.

Weber (2007, p. 184), ao fazer uma trajetória da profissionalização, não determina necessariamente uma concepção de formação docente, mas uma concepção de escola. E é através desta concepção de escola que tentarei traçar uma concepção de formação baseada em seu pensamento. Ao falar de uma visão profissionalizante da docência, com predomínio do seu caráter tecnicista e instrumental, mostra como houve um

> debate a respeito da profissionalização da atividade de ensino no país, contrapondo competência técnica e competência política em um contexto no qual a escola havia sido posta sob suspeição porque lugar de reprodução das relações sociais de produção e o professorado percebido como um dos agentes da desigualdade social.

Esse debate que Weber apresenta obteve um aprofundamento tal que conduziu, entretanto, ao resgate da

> da importância da educação escolar para a construção da democracia e ao seu reconhecimento como direito social básico. Assiste-se, então, à elaboração da concepção de escola como instância de formação e exercício de cidadania e ao conseqüente esboço de crítica à visão de escola como mecanismo de conservação do poder ou canal de ascensão social, embora se mantenha a visão de que consiste importante aparelho ideológico de Estado. (WEBER, 2007, p. 184)

Momento em que o professor é concebido como

> educador cuja formação, a ser realizada em curso de Pedagogia reformulado porque retirado o seu cunho tecnicista, deveria ter por base a docência, tal

[23] O termo "competência" é também apresentado por Perrenoud (2002).

> como propugnado pelo Movimento em Prol da Formação do Educador, criado em 1978.[24]

A concepção de formação docente é direcionada para uma formação que visa a cidadania, aprovada

> pela Comissão de Educação, Cultura e Desporto do Congresso Nacional, em 1990, que vinculava qualidade de formação com valorização do magistério e importância da educação na construção da cidadania e da democracia, conforme exposto no capítulo relativo aos fins da educação nacional.[25]

Após esse período (1990), a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei Nº 9.394[26], denominada Lei Darcy Ribeiro, direcionará a formulação do currículo de 1998 do Curso de Pedagogia da FAE/UEMG, objeto de estudo desse trabalho. Mas é no artigo 5º do Decreto Nº 3.276/1999 que se encontra uma concepção de formação[27].

Weber (2007, p. 186) faz uma análise da nova LDB alertando para a elaboração e proposição de projetos pedagógicos para a formação do professor visualizando uma

---

[24] WEBER, 2007, p. 184.
[25] Ibidem, p. 185
[26] Ver no anexo o texto dos capítulos IV e VI da lei, que se referem, respectivamente, o da educação superior e o dos profissionais da educação. Alguns de seus artigos e parágrafos foram alterados pelos seguintes decretos e leis: Decreto nº 2207/1997, Decreto nº 2668/1998, Decreto nº 3276/1999, Decreto nº 3860/2001, Lei nº 9536/1997, Lei nº 11.301/2006, Lei nº 11.331/2006.
[27] Art. 5º O Conselho Nacional de Educação, mediante proposta do Ministro de Estado da Educação, definirá as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica.

§ 1º As diretrizes curriculares nacionais observarão, além do disposto nos artigos anteriores, as seguintes competências a serem desenvolvidas pelos professores que atuarão na educação básica:

I - comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática;

II - compreensão do papel social da escola;

III - domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar;

IV - domínio do conhecimento pedagógico, incluindo as novas linguagens e tecnologias, considerando os âmbitos do ensino e da gestão, de forma a promover a efetiva aprendizagem dos alunos;

V - conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

VI - gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

§ 2º As diretrizes curriculares nacionais para formação de professores devem assegurar formação básica comum, distribuída ao longo do curso, atendidas as diretrizes curriculares nacionais definidas para a educação básica e tendo como referência os parâmetros curriculares nacionais, sem prejuízo de adaptações às peculiaridades regionais, estabelecidas pelos sistemas de ensino. *(Retificado no D.O. de 8.12.1999)*

perspectiva de futuro a ser adotada para o país. Dessa forma, de forma indissociável, a LDB reúne

> escola e atividade docente na tarefa de assegurar a aprendizagem dos alunos, induz a delimitação de uma área de jurisdição, ao mesmo tempo em que estabelece os marcos orientadores dos projetos de formação de uma atividade que se tornou essencial à sociedade brasileira. Esse aspecto constitui para alguns autores, como Freidson, por exemplo, um indicador importante da passagem de uma ocupação para uma profissão. Tais marcos, consubstanciados em Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior[28], ainda não assimiladas pela comunidade acadêmica, e não mais em currículos mínimos, devem induzir à composição de projetos pedagógicos diferenciados, que expressem os vínculos do processo formativo com a perspectiva de futuro do país adotada por seus formuladores. Para a literatura especializada, esse constitui um outro indicador do processo de profissionalização de uma atividade no mundo do trabalho.

Alguns autores, como Le Boterf (2003), Perrenoud (2001, 2002) e Freitas (2003), falam em *competências*[29] para os professores e profissionais.

Le Boterf (2003) apresenta vários conceitos de *competências*. Em geral, pode-se dizer que competências é uma instrumentação, "uma combinação de recursos (saber-fazer, aptidões, experiências, etc.)" (p. 12-13); "uma disposição para agir de modo pertinente em relação a uma situação específica" (p. 40); "exige *saber coordenar*[30] operações, e não somente aplicá-las isoladamente" (p. 46); "a competência é sempre 'competência para'" (p. 48); "*a competência requer uma instrumentalização em saberes e capacidades, mas não se reduz a essa instrumentalização*. Pode ser um recurso incorporado (saberes, habilidade) e um recurso objetivado (máquinas, documentos, bancos de dados). São esses recursos que o profissional mobiliza" (p. 48-49). Para que seja de fato uma instrumentalização que dê resultados, é preciso, de acordo com o autor, contextualizar as competências. Além disto, são individuais e sociais ao mesmo tempo. Individual, pois cada indivíduo tem suas próprias competências (saberes, habilidade). Social, pois o coletivo também possui suas competências; é a união das competências de cada indivíduo. (p. 40)

---

[28] "Após um longo processo de debate com a comunidade acadêmica e a representativa dos professores, por intermédio de Audiências Públicas e Reuniões, foram aprovadas, em 2001, pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, com caráter normativo, as quais foram reformuladas em base nos Pareceres CNE/CP n. 05/2005 e n. 03/2006 e da Resolução CNE/CP n. 01/2006 acima mencionada." (WEBER, 2007, p. 186)

[29] O termo *competências* é incorporado no vocabulário da educação com grande influência a partir da década de 1990. (FREITAS, 2003, p. 14)

[30] Grifos do autor.

Ainda de acordo com Le Boterf (2003, p. 13), o profissional só será reconhecido

> por uma combinação singular de competências; a competência coletiva de uma equipe emerge da combinação das competências e do profissionalismo de seus membros; a competência-chave de uma empresa é o resultado da combinação das competências dos indivíduos, de seu profissionalismo e das competências coletivas das unidades e das equipes.

Perrenoud (2001, p. 11) parte de uma concepção sociológica para determinar que concepções o profissional docente deva ter. Dessa maneira, esse profissional é considerado como um "um prático que adquiriu, através de longos estudos, o *status* e a capacidade para realizar com autonomia e responsabilidade atos intelectuais não-rotineiros na busca de objetivos inseridos em uma situação complexa".

Num primeiro momento, Perrenoud (2001, p. 12) determina algumas capacidades que esse profissional deva ter:

> - analisar situações complexas, tomando como referência diversas formas de leitura;
> - optar de maneira rápida e refletida por estratégias adaptadas aos objetivos e às exigências éticas;
> - escolher, entre uma ampla gama de conhecimentos, técnicas e instrumentos, os meios mais adequados, estruturando-os na forma de um dispositivo;
> - adaptar rapidamente seus projetos em função da experiência;
> - analisar de maneira crítica suas ações e seus resultados;
> - enfim aprender, por meio dessa avaliação contínua, ao longo de toda a sua carreira.

O próprio autor diz que essa lista não é suficiente para explicar o funcionamento real dos docentes em interação com os seus alunos. Mas norteiam o que ele chama de "competências profissionais". Para ele, as competências são "ao mesmo tempo, de ordem cognitiva, afetiva, conativa e prática". Para que as competências façam realmente algum efeito e possam participar efetivamente da formação do profissional, devem conhecer bem o processo do desenvolvimento das mesmas. (p. 12)

Antes mesmo de definir “competências”, Freitas (2003), ao retratar o contexto da década de 1990, momento em se vive “o aprofundamento das políticas neoliberais” (p. 3), retrata que naquele momento há um desejo por um tipo de professor:

> No âmbito das políticas de formação de professores mudanças significativas foram implementadas, objetivando a construção de um professor com habilidades e competências capazes de torná-lo a correia de transmissão, na escola e na sala de aula, das novas formas de laboralidade demandadas pelo nível de desenvolvimento do capitalismo na atualidade. (p. 3)

Essa autora define competências como “um conjunto de habilidades características de cada indivíduo, contrapõem-se, neste sentido, à dimensão conceitual de qualificação profissional e profissão, avalizadas pelo diploma e o qual dá força ao conceito de profissão” (p. 14-15).

Contudo Freitas (2003) mostra como o termo “competência” e seu significado estão relacionados ao contexto histórico, social e econômico. Assim sendo, a concepção de competência,

> “nuclear na organização dos cursos de formação de professores” (CNE, 2001), é incorporada na definição do perfil do novo profissional, com o objetivo central de adequar a formação de professores às exigências legais postas para a educação básica e aos sistemas de avaliação em desenvolvimento. (p. 14) (...) A lógica das competências individuais passa a conformar as subjetividades, via formação de professores, e a educação das novas gerações, a fim de inseri-las desde a mais tenra idade na lógica da competitividade, da adaptação individual aos processos sociais e ao desenvolvimento de suas competências para a empregabilidade ou laboralidade. (p. 15)

Após esta explanação acerca do termo “competência” e de como ele se configura na formação docente, passo para outros autores que possuem uma análise mais crítica sobre a formação, como é o caso de Giroux. Até mesmo porque Tardif (2000, p. 12) faz uma ressalva ao termo:

> O conceito de professor como ator e profissional dotado de competências tem servido de base, aliás, às reformas efetuadas na formação para o magistério, na América do Norte, desde meados dos anos 1980. Ele provocou, por exemplo, um aumento significativo da contribuição da formação prática nos currículos, a origem de novas práticas de formação reflexiva e o reconhecimento do valor dos saberes profissionais.

Uma dessas novas concepções que visam a prática reflexiva é a apresentada por Giroux (1987, 1997). O autor faz toda uma teorização sobre uma escola crítica e política. Para que esta escola aconteça é preciso que haja professores críticos. Estes serão formados para serem "transformadores". A transformação só é possível a partir da análise crítica. Nesse sentido, torna-se um desafio para que isto aconteça e para que este seja concretizado é necessário que

> os educadores críticos precisam desenvolver um discurso que, por um lado, possa ser usado para questionar as escolas enquanto corporificações ideológicas e materiais de uma complexa teia de relações de cultura e poder, e, por outro, enquanto locais socialmente construídos de contestação ativamente envolvidos na produção de experiências vividas. (GIROUX, 1997, p. 124)

Giroux apresenta a necessidade de um debate coletivo entre os professores e a necessidade de mudança para que se tornem reflexivos a fim de sua prática seja também reflexiva. Para que essas mudanças aconteçam, Giroux reforça na necessidade de

> defender as escolas como instituições essenciais para a manutenção e desenvolvimento de uma democracia crítica, e também para a defesa dos professores como intelectuais transformadores que combinam a reflexão e prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos. (p. 158)

Giroux (1997, p. 161) defende que "uma forma de repensar e reestruturar" a prática docente e, conseqüentemente, a concepção de formação docente, é entender/ perceber os professores como "intelectuais transformadores". O autor apresenta três formas de como a categoria "intelectual" é importante para a formação deste profissional. A primeira delas enfatiza a teoria como "uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma de trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais ou técnicos". Depois, a segunda forma "esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais". Por último e em terceiro lugar, a categoria "intelectual" ajuda a "esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas".

O autor, ao ressaltar a seriedade de se perceber os professores como intelectuais, esclarece “a importante idéia de que toda a atividade humana envolve alguma forma de pensamento”. Além disto, permite realizar uma crítica ao modelo que foi e que ainda está aí, estabelecendo, assim, uma “crítica teórica das ideologias tecnocráticas e instrumentais subjacentes à teoria educacional que separa a conceitualização, planejamento e organização curricular dos processos de implementação e execução”. Portanto, Giroux enfatiza que “os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando”. Dessa forma, devem os professores assumir uma posição como responsáveis pela “formação dos propósitos e condições de escolarização” (GIROUX, 1997, p. 161).

Para Giroux, uma concepção de formação docente que vislumbre o professor como um “intelectual transformador” se faz urgente para a superação das condições de trabalho deste profissional (p. 161-162). Para que isto de fato aconteça, os docentes como “intelectuais transformadores” precisam

> desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças. Desta maneira, eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas. Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar as condições que dêem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável. (GIROUX, 1997, p. 163)

Giroux ressalta ainda que essa transformação não é fácil: “apesar de parecer uma tarefa difícil para os educadores, esta é uma luta que vale a pena travar. Proceder de outra maneira é negar aos educadores a chance de assumirem o papel de intelectuais transformadores” (p. 163).

Uma maneira para que o educador se assuma como um “intelectual transformador” seria a concepção que vise a integração. Oliveira et alli (2005, p. 361-362) apresentam uma concepção de integração da relação teoria e prática e do trabalho do profissional docente. Para eles, formar professor significa “um esforço de busca da unidade teoria-prática mediada pelo trabalho, em uma visão de totalidade apreendida nas contradições que se revelam no movimento da realidade, inclusive nas condições de trabalho desse profissional”.

Severino (2006, p. 66) apresenta três grupos de conteúdos e habilidades para a formação do professor, como o próprio autor denomina três conjuntos de domínios: o domínio dos conteúdos específicos, o domínio das metodologias do trabalho pedagógico e o domínio dos conteúdos significativos. Para alcançar o primeiro domínio, o *domínio dos conteúdos específicos*, é necessário que o curso de pedagogia seja "um lugar de pesquisa, de investigação científica, ou seja, os conteúdos da educação devem ser apreendidos/ desvelados/ construídos mediante a investigação da própria prática, que é o objeto privilegiado da pesquisa do pedagogo em formação" (p. 67).

Em segundo lugar, o *domínio das metodologias do trabalho pedagógico* parte de um "laboratório da prática para a aprendizagem" (p. 67). É neste momento que se fazem os estágios e as práticas de ensino.

O *domínio dos conteúdos significativos*, terceiro e último, é fruto do desenvolvimento nos profissionais da educação por meio de sua formação de "uma profunda sensibilidade aos aspectos históricos, políticos e sociais que tecem a vida da sociedade e envolvem a educação" (p. 67).

A partir desses domínios, Severino (2006, p. 67-68) concebe a formação do professor como aquela que garanta

> capacidade de avaliação crítica das determinações sociais que condicionam e limitam o processo educacional, de tal modo que saiba implementar as forças construtivas dos mecanismos sociais, e, negativamente, desmascarar as impregnações ideológicas presentes nos discursos teóricos e práticos dos que pensam e fazem a educação.

Almeida (2006) apresenta em seu texto "*Apontamentos a respeito da formação de professores*" a concepção de formação de professores a partir do olhar de vários autores, entre eles MARCELO GARCIA (1995[31]), GAUTHIER et alli (1998[32]), IMBERNÓN, (1997[33]), ALARCÃO (1998[34]) e PIMENTA (2002).

---

[31] MARCELO GARCIA, C. **Formación del professorado para el cambio educativo**. Barcelona: EUB, 1995.
[32] GAUTHIER, C. et alli. **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí: UNIJUí, 1998.
[33] IMBERNÓN, F. **La formación del professorado**. Barcelona: Paidós, 1997.
[34] ALARCÃO, I. Formação contínua como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998.

Marcelo Garcia (1995, p. 183, apud ALMEIDA, 2006, p. 178) define formação docente como

> o campo de conhecimentos, investigações e de propostas teóricas e prática que, dentro da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos mediante os quais os professores – em formação e em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, destrezas e disposições, e que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que recebem os alunos.

A partir dessa concepção Almeida percebe que "discutir os pressupostos da formação do professor é discutir como assegurar um domínio adequado da ciência, da técnica e da arte da profissão docente, ou seja, é tratar da competência profissional".

Para os autores, citados por Almeida (2006, p. 181) e referidos acima, há o debate sobre uma "concepção ecológica da formação docente". Esta consideraria

> o entorno, o indivíduo, o coletivo, a instituição, a comunidade, as bases implícitas subjacentes, as decisões e as atitudes do professorado em um contexto específico – a escola e a aula -, capaz de tornar mais eficiente sua atuação e os saberes que a sustentam.

A autora destaca que há duas linhas centrais de perspectivas no campo específico da formação de professores: a tradicional e a técnica (p. 181). Para a concepção tradicional, o ensino tem como finalidade "transmitir os conhecimentos vinculados diretamente aos modos de se fazer as coisas necessárias ao desenvolvimento da vida". Para tanto, o ensino acontece a partir da "reprodução" do conhecimento, das técnicas, hábitos, modos de pensar e de agir. E a concepção técnica fundamenta-se na dicotomia entre teoria e prática e na transmissão acadêmica de conhecimentos em um currículo normativo e disciplinar.

As duas concepções apresentadas por Almeida (2006) se referem a duas perspectivas de Pérez Gómez (2000). A concepção tradicional de Almeida se refere à concepção acadêmica de Pérez Gómez. Enquanto a concepção técnica equivale-se a perspectiva de mesmo nome em Pérez Gómez. As duas concepções citadas por Pérez Gómez já foram neste trabalho anteriormente.

Imbernón (1997, p. 38, apud ALMEIDA, 2006, p. 182), completa a autora e Pérez Gómez ao dizer que a concepção técnica

> coloca em ênfase em um determinado conceito de competência docente, entendida como processo técnico generalizável, sistemático, rotineiro... A finalidade é formar professores eficazes, capazes de aplicar técnicas previamente aprendidas, mais ou menos elaboradas, para resolver situações bem definidas, recorrentes e generalizáveis.

Contudo, Almeida (2006) prioriza a "concepção ecológica da formação docente" pelo fato desta concepção formar um professor que

> seja capaz de desenvolver uma cultura profissional que lhe assegure o papel e a possibilidade de ser, individual e coletivamente, um agente de mudança que dê conta de enfrentar situações problemáticas contextualizadas, em meio às quais ele saiba não só o que fazer e como fazer, mas também por que e para que fazê-lo. (ALMEIDA, 2006, p. 182)

Almeida afirma que essa concepção tem na origem a teoria de "professor reflexivo" de Donald Schön. Para Ludke, citado pela autora (p. 183), as formulações de Schön correspondem de tal maneira a uma expectativa dos

> formadores de futuros professores, que alcançaram um sucesso dificilmente obtido por outras idéias no campo da educação. O componente da reflexão passou a ser considerado imprescindível para o trabalho e para a formação do bom professor, correndo até o risco de ser tomado como garantia suficiente para tanto.

Schön, de acordo com Almeida (2006), através da concepção do professor reflexivo, difundiu o conceito de "reflexão", o que possibilitou o desenvolvimento de estudos e pesquisas na área da educação, principalmente, na de formação docente; assim como, na reformulação de propostas de formação docente nos cursos de pedagogia[35].

Almeida (2006, p. 185) enfatiza a importância da integração entre teoria e prática na formação de professores, assim como os seus conhecimentos, o da teoria e o da prática. Também, integração entre a dimensão disciplinar e a dimensão pedagógica dos conteúdos

[35] Essa influência fica visível nas falas dos professores entrevistados, analisadas no capítulo três, onde será melhor detalhada.

que serão ensinados. Através dessas integrações, é possível que o profissional docente seja "um profissional que toma decisões, avalia, seleciona e constrói sua forma de agir e interagir com os educandos, mediando o contato com o mundo do conhecimento" (p. 186). Para tanto, a autora reforça que o docente deva assumir-se como um "intelectual profissional da educação", o que torna imprescindível sua formação.

Pelo estudo acima descrito, não é possível formar professores sem escolhas ideológicas que aparecem nas variadas concepções. Contudo, esse estudo permite agora identificar e analisar as concepções de formação docente na proposta do Curso de Pedagogia da FAE/ UEMG.

2.2 – A FORMAÇÃO DOCENTE NA PROPOSTA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEMG:

Para a análise das concepções existentes no currículo do Curso de Pedagogia em estudo, pretende-se verificar quais concepções de formação docente existem nesta proposta em sua origem e hoje na prática[36] e, também, "conhecer os elementos organizadores do conjunto de conhecimentos, saberes, práticas que informam o tratamento do ensino e da educação e cujo domínio conduziria ao reconhecimento de uma competência" [37].

A proposta atual do Curso de Pedagogia da UEMG teve sua elaboração no período de novembro e 1996 a 13 de dezembro de 1997, quando o currículo foi aprovado pelo Conselho Departamental da Faculdade de Educação da UEMG (FAE/ UEMG, 2002). Foi o mesmo implantado em 1998, de acordo com a Deliberação do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão da UEMG (CEPE/UEMG) nº 01/97, de 30/06/1998; aprovado pelo Colegiado de Curso e Conselho Departamental da FAE em 1999; e aprovado pelo CEPE/UEMG, em caráter definitivo para entrar em vigor a partir de janeiro de 2000.

---

[36] As concepções de formação docente que aparecem na proposta em ação serão analisadas no capítulo seguinte vinculadas com as falas dos professores entrevistados.
[37] WEBER, 2007, p. 186.

Essa reformulação curricular e conseqüente reformulação na proposta de curso, currículo e concepção de formação docente, deu-se em um contexto específico, momento pós homologação da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/ 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Contudo, anteriormente a isto já havia grandes desenvolvimentos nas discussões pelo "movimento dos educadores e consolidada principalmente pela ANFOPE[38], entre outros espaços do gênero em que se realizam estudos e debates pela formação no país – como ANPED, ENDIPE, FORUMDIR, entre outros" (MATOS; PAIVA, 2007, p. 193), que influenciaram diretamente no tipo de professor que se quer formar nesta proposta, o do professor reflexivo.

Nos estudos realizados para a construção dessa nova proposta, verificou-se os resultados negativos das especializações em Supervisão Pedagógica, Orientação Educacional, Inspeção Escolar e Administração Escolar[39] na formação e na atuação do egresso desse curso, "na medida em que a visão fragmentada da realidade impedia ao mesmo o entendimento do processo educacional numa perspectiva de totalidade, o que, por sua vez, comprometia uma atuação coerente e conseqüente com a realidade. (FAE/ UEMG, 2002, p. 6)

Dessa forma, a instituição percebeu a necessidade de reformular sua proposta visando não só ao mercado de trabalho, como também atender ao que prescreve a LDB (Lei N° 9.394/96), propondo, assim, uma formação ampla que abrangia todas as funções próprias do pedagogo. Foi elaborada, assim, uma proposta curricular concernente com a formação do profissional da educação que se vislumbrava à época. Dessa forma, esta proposta de formação foi apresentada tendo como perspectiva

> a superação das dicotomias então evidenciadas como, teoria e prática, formação e área de atuação, com a proposição de um currículo processual e flexível, que busca a integração entre seus componentes visando não só a maior aproximação à realidade e ao cotidiano das escolas e a significação dos conteúdos culturais, mas sobretudo a tradução de uma filosofia sócio-política, que tem em vista um ideal da formação, do sentido e da finalidade da educação e do conhecimento, assim como a construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária (MATOS, ABRAS, AMORIM, 2006, p. 2). [40]

[38] A ANFOPE era anteriormente conhecida como Movimento Nacional dos Educadores. (BRZEZINSKI, 2004, p. 15-16)
[39] Na época em que eu estudei no curso (1994 a 1997), só foram oferecidos Orientação Educacional e Supervisão Pedagógica às alunas.
[40] As autoras fundamentam suas idéias em Santomé (1998), Giroux (1997), Silva (1996), Moreira (1997, 1999) e Young (1989).

A proposta analisada define o perfil do Pedagogo formado pela FAE/ UEMG como o profissional que relaciona, de forma dinâmica e dialética, “a prática educativa em suas várias modalidades, sendo a docência a base de sua formação”. O texto especifica que essa prática educativa deve ser baseada “por uma teorização que lhe confira competência para sua inserção em diferentes estruturas, contextos e situações educacionais”. (p. 7)

De acordo com Brzezinski (2004, p. 170-171), a docência como base comum é um princípio reafirmado pelo Movimento Nacional, ao longo de 12 anos de debates, e acatado pela ANFOPE (1992)[41]: “a docência constitui a base da identidade profissional do educador”.

Ainda de acordo com Brzezinski (2004, p. 172-181), a base comum nacional teve várias formulações ao longo de todo o debate e estudos do movimento. Contudo, de acordo com Matos et alli (2006, p. 2), os Ciclos de Formação definidos na proposta abrangem a base comum nacional encontrada no documento do I Encontro Nacional, de 1983, que registra que a idéia de base comum nacional[42] dos cursos de formação de educadores

> não deve ser concebida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, e sim como uma concepção básica de formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental e (...) a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador.[43]

O texto da proposta usa os termos “competências” e “habilidades” para determinar o conjunto de aptidões que este profissional deve possuir:

- *Compreensão ampla e consistente do fenômeno e da prática educativos que se dão em diferentes âmbitos e especialidades;*
- *Compreensão do processo de construção do conhecimento no indivíduo inserido em seu contexto social e cultural;*
- *Compreensão e valorização das diferentes linguagens e padrões culturais manifestados na sociedade contemporânea e de sua função na produção do conhecimento;*
- *Capacidade para atuar com alunos portadores de necessidades educacionais especiais, em diferentes níveis da organização escolar, de modo a assegurar seus direitos de cidadania;*

---

[41] ANFOPE. Documento final do VI Encontro Nacional. Belo Horizonte, 1992, mimo.
[42] De acordo com o documento da ANFOPE (1998, p. 11), a denominação “base comum nacional” somente aparece na LDB no artigo 64, que trata da formação dos especialistas no curso de pedagogia ou pós-graduação, que garante nessa formação a base comum nacional.
[43] BRZEZINSKI, 2004, p. 172.

- *Capacidade de articular ensino e pesquisa na produção do conhecimento e da prática pedagógica;*

- *Capacidade de desenvolver metodologias e materiais pedagógicos adequados à utilização das tecnologias da informação e da comunicação nas práticas educativas;*

- *Capacidade de identificar problemas sócio-culturais e educacionais propondo respostas criativas às questões da qualidade do ensino e medidas que visem superar a exclusão social;*

- *Capacidade de intervir junto ao poder público na definição de políticas educacionais coerentes com a construção de uma sociedade mais humana.* (p. 7-8). [44]

O texto prevê ainda que o profissional Pedagogo deva construir uma autonomia; desenvolver uma ética para atuar profissionalmente; desenvolver, também, uma responsabilidade social; articular sua atividade educacional "nas diferentes formas de gestão educacional, na organização do trabalho pedagógico escolar, no planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas da escola"; e, também, saber elaborar um projeto político-pedagógico que "integre as atividades de ensino e administração, caracterizadas por categorias comuns como: planejamento, solidariedade, cooperação, responsabilidade e compromisso" (p. 7-8).

Para elaborar o perfil profissional para a docência na Educação Básica, a proposta estudada se orientou pelo "Documento norteador para a elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores". De acordo com o mesmo, o professor deve ser capacitado para:

- *exercer atividades de ensino nos diversos níveis e modalidades previstas pelo sistema, conforme sua habilitação especializada: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino técnico, ensino superior;*

- *atuar em todos os espaços e ambientes da educação, formal ou não-formal, tais como nos programas de educação popular, de educação de adultos, de educação especial;*

- *dominar os conteúdos disciplinares das áreas de sua escolha e as respectivas didáticas e metodologias com vistas a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem e de ensino;*

[44] Grifos dos autores.

- *utilizar as ciências humanas e sociais bem como os conhecimentos das ciências da natureza e as tecnologias como referencias e instrumentos para o ensino formal e para a condução de situações educativas em geral;*

- *atuar no planejamento, organização e gestão dos sistemas de ensino, nas esferas administrativa e pedagógica com competências técnico-científica, com sensibilidade ética e compromisso com a democratização das relações sociais na instituição escolar e fora dela;*

- *estabelecer um diálogo entre a sua área de atuação e as demais áreas do conhecimento – das ciência humanas e sociais, da natureza e das tecnologias –, relacionado o conhecimento científico e a realidade social, conduzindo e aprimorando suas práticas educativas e propiciando aos seus alunos a percepção da abrangência dessas relações;*

- *contribuir com o desenvolvimento do projeto pedagógico da instituição em que atua, realizando o trabalho pedagógico de maneira coletiva e solidária, interdisciplinar e investigativa, desenvolvendo saberes educacionais, a partir das questões vividas na prática educativa;*

- *exercer um papel catalisador do processo educativo, possibilitando a articulação dos sujeitos escolares entre si e destes com os movimentos socioculturais da comunidade em geral, assim como contribuir com a construção e organização coletiva de sua categoria profissional;*

- *realizar o trabalho pedagógico de maneira coletiva, interdisciplinar e investigativa, desenvolvendo saberes educacionais a partir das questões vividas na prática educativa;*

- *exercer liderança pedagógica e intelectual, articulando-se nos movimentos socioculturais da comunidade, em geral, assim como especificamente em sua categoria profissional;*

- *desenvolver pesquisas no campo teórico-investigativo da educação e especificamente da docência, podendo dar continuidade, como pesquisador, à sua formação.* (p. 9-10)

Percebe-se no texto acima a recorrência dos termos “interdisciplinar”, “investigativa”, “saberes educacionais” e “pesquisador”. Terminologias que tiveram como fundamentação o texto da ANFOPE que confirma este como princípio: “os cursos de formação do educador deverão ser estruturados de forma a propiciar o trabalho interdisciplinar e a iniciação científica no campo da pesquisa em educação” (BRZEZINSKI, 2004, p. 172).

Na proposta de formação docente analisada, houve uma preocupação em não formar mais um profissional fragmentado. Também, teve-se o cuidado que o local de trabalho fosse complementar na sua formação. Dessa forma,

> decidiu-se que o cerne da proposta curricular deveria ser a formação do profissional da educação, formação essa entendida como uma sólida preparação teórica e prática, tendo como base a docência, que permita ao pedagogo atuar com competência onde quer que ocorram processos educativos: na sala de aula, nas escolas, nas organizações sociais diversas, nos movimentos sociais, nas organizações de trabalho e produção, dentre outras. (FAE/ UEMG, 2002, p. 6-7)

Os princípios acima citados pelo texto da proposta, “a base na docência” e a “preparação teórica e prática” estão de acordo com o documento da ANFOPE. Sendo que a relação teoria e prática deve ser considerada, de acordo com esta organização, como “núcleo integrador da formação do educador, posto que devem ser trabalhadas de forma a constituírem unidade indissociável, sem perder de vista o contexto social brasileiro” (BRZEZINSKI, 2004, p. 172). Essa relação teoria e prática deve permitir “ao pedagogo atuar com competência onde quer que ocorram processos educativos” (MATOS et alli, 2006, p. 4).

Para concretizar essa formação e também estar de acordo com a política da UEMG, o egresso do curso obterá dupla titulação, uma, como Pedagogo e a outra, como Professor. O Pedagogo poderá atuar na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, além de outras instâncias onde seja requerida a atuação de um profissional de Educação. E o Professor terá sua atuação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. (FAE/ UEMG, 2002, p. 7)

A proposta em seu tópico “Conceitos Básicos e Diretrizes” (p. 11-12) delineia como deve ser a formação do profissional em Pedagogia e através de quais estruturas esse processo formativo deva acontecer. É especificado na proposta que a formação deve conter

> formas de ação que permitam ao formando a absorção na prática, de formas de trabalho docente de caráter interdisciplinar, integradas, com base em ações investigativas, dentro de princípios democráticos; ou seja, procurar-se-á assegurar, no decorrer do curso, coerência entre a formação oferecida e as práticas esperadas do futuro professor.

A proposta estrutura o processo formativo como:

- Sólida base de formação sobre a criança, o adolescente e o jovem, do ponto de vista histórico, cultural, psicológico e social e sobre o desenvolvimento da escolarização;

- Sólida compreensão dos processos de aprendizagem e do conteúdo da escolarização e sua interrelação com as metodologias de ensino e os processos de avaliação;

- Sólida compreensão da escola como organização de trabalho em que se articulam relações sociais entre sujeitos portadores de identidades culturais, sociais, bem como a compreensão de que as relações devem ser desenvolvidas dentro de princípios democráticos, em que prevaleçam o coletivo sobre o individual, os interesses comuns sobre os interesses pessoais e o respeito ao singular e ao diferenciado. (p. 11-12)

Essa estrutura do processo formativo, também, é apresentada, desenvolvida e descrita por Severino (2006, p. 70) como uma "tríplice inserção do pedagogo no exercício de sua atividade profissional".

A formação do professor e do pedagogo, segundo a proposta do curso de pedagogia, possui diretrizes que dialogam com os pressupostos acima apresentados:

1. comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática;

2. compreensão do papel social da escola e dos profissionais da educação;

3. conhecimento sólido dos conteúdos que compõem a base de escolarização, bem como de seus significados nos vários contextos históricos e sociais, suas bases epistemológicas, metodológicas e sua articulação e integração interdisciplinar visando a formação humana;

4. sólido conhecimento pedagógico para permitir o domínio do processo da escolarização e seu fazer teórico-prático;

5. domínio de processos de investigação que possibilitem a busca permanente da auto-formação, a superação dos problemas teórico-práticos das ações profissionais, bem como o aperfeiçoamento de ações;

6. compreensão dos processos de produção, vivência e acesso aos bens culturais disponíveis na sociedade e a necessidade da ampliação do acesso aos mesmo, como princípios de democratização da sociedade;

7. compreensão das propostas de escolarização produzidas nas várias instâncias sociais e suas bases políticas, culturais, curriculares e pedagógicas que possibilitem a atuação nas diferentes situações profissionais que se apresentem ao profissional da educação. (p. 12)

Portanto, o grupo que elaborou a proposta de formação docente do Curso de Pedagogia da FAE/ UEMG explicitou como imprescindível que os profissionais oriundos do curso,

> tanto no que se refere ao perfil do pedagogo como em relação ao do professor, que estes sejam profissionais que conheçam e sejam capazes de analisar a realidade em que se inserem como cidadãos e trabalhadores, além de fazerem as necessárias vinculações entre as questões educativas e as questões sociais mais amplas, buscando a efetividade das ações pedagógicas. (p. 13)

Matos et alli (2006, p. 4) mostram, além disso, que este profissional deve ser "capaz de colocar no coletivo, onde se realiza o processo educativo, as suas habilidades e conhecimentos a partir de uma concepção clara de educação". Para isto, a sua prática deve "ser sustentada por uma teorização que lhe confira competência para sua inserção em diferentes estruturas, contextos e situações educacionais".

Na proposta de concepção de formação docente (pedagogo/ professor) do Curso de Pedagogia da UEMG, percebo uma mescla de concepções. Contudo, há a predominância de duas concepções de formação docente: a "perspectiva de reconstrução social" de Pérez Gómez (2000) e a de "integração" de Santomé (1998).

A primeira, a concepção de "reconstrução social", por ser uma proposta voltada mais para a formação de um profissional autônomo, que visa uma reflexão de sua prática assim como do ambiente no qual irá atuar.

A concepção de "integração", a segunda, por nortear toda a proposta numa concepção integradora que "busca traduzir uma filosofia sócio-política, uma concepção de socialização, um ideal de sociedade, do sentido e do valor do conhecimento e como se pode facilitar os processos de ensino e aprendizagem" (MATOS et alli, 2006, p. 5). Essas mesmas autoras enfatizam que "a integração é considerada fator inerente ao desenvolvimento da proposta curricular". (p. 5)

CAPÍTULO 3

AS FALAS DOS PROFESSORES:

CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE

Para a construção deste capítulo foi feita a organização e a análise dos dados coletados a partir das entrevistas realizadas com os professores participantes desta pesquisa.

O objetivo desta análise foi conhecer a concepção de formação docente de professores que participaram da elaboração da proposta do Curso de Pedagogia da FAE/ UEMG. Busquei também identificar a concepção de formação de professores de que não participaram da elaboração desta proposta.

Na análise dos dados procurei, sob a orientação de Laurence Bardin (2000) com sua técnica de análise de conteúdo, examinar cada entrevista, utilizando-se procedimentos próprios.

Alguns princípios da análise de conteúdo foram seguidos no tratamento dos dados: exaustividade, representatividade, homogeneidade, pertinência e exclusão mútua. Seguindo o princípio da *exaustividade*, tratei o material analisado buscando evitar omissões e esgotar todos os assuntos pertinentes à pesquisa que foram abordados pelos entrevistados. O princípio da *representatividade* me orientou na busca da visualização dos resultados obtidos na representação do todo. O princípio da *homogeneidade* foi observado quando realizei as entrevistas, pois todas se referiam ao mesmo tema. Essas foram obtidas com os mesmos

procedimentos e colhidas por um único sujeito, no caso, a autora desta pesquisa. O princípio da *pertinência* também foi considerado, uma vez que as categorias[45] foram definidas de acordo com o conteúdo e os objetivos da pesquisa e também de acordo com o material produzido. Observei um cuidado especial para que não fossem criadas categorias que não estivessem relacionados ao tema da pesquisa. O princípio da *exclusão mútua* foi igualmente adotado nesta investigação. Atendendo a este princípio, reuni os dados brutos de acordo com seu significado comum, evitando a criação de categorias imprecisas, ou que o mesmo dado fosse integrado a mais de uma categoria. Pode-se verificar, no entanto, que na análise de cada categoria estabelecida, recorreu-se a dados de outras categorias que auxiliassem na compreensão e análise da categoria em questão (BARDIN, 2000, p. 97-98; FERREIRA, 2003, p. 5)[46].

Seguindo as etapas de análise de conteúdo proposta por Bardin (2000), este processo foi desenvolvido em três momentos distintos, porém relacionados: (1) a pré-análise, (2) a exploração do material e (3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Primeiramente, foi realizada a pré-análise do material coletado, momento de estruturação de todo o material, que foi organizado para efeito de observação e comparação das mensagens. A seguir foram formuladas as idéias iniciais, de modo a permitir uma exploração mais analítica deste material.

O segundo momento foi o da exploração do material, da análise do mesmo. Momento este em que as categorias de análise foram estabelecidas. Busquei fazer uma descrição analítica do conteúdo das respostas dos entrevistados. Foram feitas várias citações literais de algumas falas consideradas mais relevantes.

Em terceiro e por último, partiu-se para o tratamento dos resultados e a interpretação das respostas, associadas aos conceitos emergentes das categorias estabelecidas. Os resultados neste terceiro momento foram tratados de forma a terem significados e legitimidade, para

---

[45] Bardin (2000, p. 117), entende que determinar categorias faz parte do processo de categorização, como é denominado pelo autor: “a *categorização* é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (grifo do autor). Assim sendo, as categorias “são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (...) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos”.

[46] Bardin (2000, p. 97-98) apresenta quatro desses princípios como regras: “regra da exaustividade”, “regra da representatividade”, “regra da homogeneidade” e “regra da pertinência”. Ferreira (2003, p. 5) apresenta os princípios de “exaustividade”, de “homogeneidade”, de “pertinência” e de “exclusão mútua”.

tanto houve o diálogo constante com o referencial teórico da literatura relacionada ao tema desta investigação.

As contribuições de Santomé (1998) e Nóvoa (2003) foram importantes na análise desses dados. Santomé foi também autor de referência na construção da proposta analisada. O autor contribuiu para uma proposta que visava à integração entre conteúdos, disciplinas, temas, professores, alunos e escolas e para que se formasse um educador reflexivo, crítico e político.

3.1 – Caracterização dos sujeitos

Para falar dos oito professores[47] entrevistados, inicio com a caracterização destes profissionais, observando o individual e o coletivo. Todos os sujeitos são professores do Curso de Pedagogia da FAE/UEMG. Foram entrevistados professores que entraram a mais tempo no curso e professores que tiveram sua entrada mais recente. O critério para a seleção desses professores já foi apresentado no capítulo um desta dissertação.

No total de entrevistados, três professores são do sexo masculino. Os demais, num total de cinco docentes, são do sexo feminino.

Buscando caracterizar a qualificação dos professores, verifiquei que a metade deles têm graduação em Pedagogia. Os demais são graduados em outros cursos: Letras, Ciências Sociais, História, Ciência da Informação, Administração. Dois dos professores tiveram formação em dois cursos superiores.

Do total dos entrevistados, sete possuem algum tipo de pós-graduação. A maioria tem pós-graduação *lato sensu*. Quatro tem o curso de mestrado e apenas um é doutor, mas há dois

[47] Os professores entrevistados terão seus nomes trocados por letras (A, B, C, etc.) a fim de garantir sua privacidade e preservar sua identidade.

doutorandos, já contados entre os mestres. Um professor não tem nenhuma especialização e é, no momento, mestrando em educação.

O tempo de trabalho desses professores na instituição está entre quatro a dez anos para quatro deles. Apenas dois professores atuam a mais de 23 anos na instituição.

A maioria dos professores, seis deles, leciona disciplinas de fundamentos. Aqueles, num total de cinco, também possuem uma carga horária em torno de 40 horas/aula. Um professor trabalha com disciplina de habilitação e outro com disciplina de complementação.

Quanto ao vínculo empregatício, cinco dos docentes trabalham em escolas da rede privada. Dois professores possuem uma carga horária de 40 horas/aula nestas instituições.

Do total dos entrevistados, apenas dois deles participaram da formulação da proposta estudada e três participaram da implementação da mesma. Atualmente todos os docentes atuam na execução da proposta.

3.2 – Caracterização e análise das ações

Foram estabelecidas, do início da análise à exploração do material, quatro categorias que foram elaboradas a partir dos dados obtidos na pesquisa de campo e foram identificadas após leituras e releituras dos dados. Estas categorias são as seguintes: (1) a concepção de formação dos professores; (2) o professor em relação à proposta; (3) a proposta em execução; (4) críticas em relação à proposta. Na construção deste capítulo, estas categorias foram focalizadas seguindo esta mesma ordem.

3.2.1 – A concepção de formação docente dos professores

Conforme já analisado no segundo capítulo, várias foram as denominações e os tipos de concepções de formação docente que se fizeram presentes na literatura e na proposta. Essa multiplicidade de concepções foi identificada nos dados analisados.

A concepção de formação docente constitui-se em um dos pilares desta pesquisa. Na análise dos dados, buscou-se conhecer que tipo ou tipos de concepção de formação docente os entrevistados possuem. Constatei a partir dos depoimentos coletados que os professores possuem diferentes percepções quanto ao que é formar professores, que, na fala dos entrevistados, ocorre a partir de sua formação, de sua experiência profissional e seu envolvimento institucional.

Foi recorrente a indicação de que o professor deve ser formado numa perspectiva crítica, que o prepare para atuar de modo reflexivo no contexto em que atua.

As dificuldades para a formação de um professor crítico-reflexivo são reconhecidas quando é destacado que o professor para ser um profissional reflexivo precisa romper com a lógica da racionalidade técnica, que lhe impõe os saberes ditos científicos em detrimento daqueles adquiridos no desenvolvimento de sua prática, prática esta que se desenvolve no cotidiano da sala de aula, espaço onde o professor enfrenta diariamente situações complexas que exigem dele tomar decisões em um contexto complexo e cheio de diversidades. São estas situações que o professor enfrenta, a todo o momento, com características peculiares e que exigem respostas que fazem dele um profissional com capacidade de auto- desenvolvimento reflexivo.

A partilha de conhecimento entre os professores parece ser o caminho que conduz a produção de saberes reflexivos e pertinentes, ao que Ball e Goodson (1989, apud NÓVOA, 2002) denominam “produção de sentidos”. Esses pensamentos podem apoiar-se no triplo movimento sugerido por Schön (apud GERALDI, 1998) – conhecimento na ação – reflexão na ação, reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação – movimento este que atribui sentido de pertinência ao verificar quando há o desenvolvimento pessoal dos professores.

Demailly (2001, p. 145) também considera que a concepção “interativa-reflexiva”, numa perspectiva que visa o coletivo, é a mais adequada às demandas presenciadas no

cotidiano pedagógico dos docentes, visto que estimula "a capacidade de resolução de problemas, isto é, um misto de saberes com estatutos muito diversos, que são produzidos e não transmitidos na relação pedagógica que caracteriza a formação".

A despeito da recorrência da indicação da formação para a capacitação crítica-analítica os entrevistados também destacaram que a formação do professor é uma questão complexa, perpassada por várias outras, por pertencer a uma "prática complexa" (SACRISTÁN, 2006, p. 14), que é a do currículo[48].

Foi enfatizada a formação do professor como um processo que envolve dimensões técnica, pedagógica e política. No contexto da formação política foi ressaltada uma formação que prepare o docente a assumir um compromisso de mesma natureza. A professora D destacou o desenvolvimento de "um compromisso com a educação pública", pois "formar o professor é também trabalhar com uma concepção de educação, de educação pública". Da mesma forma o professor B também possui esta preocupação, e vai além afirmando relações entre a competência técnica e o compromisso político. Para este, formar professor é

> (...) levá-los a uma perspectiva crítica do processo educativo, é induzindo, entre aspas, a busca de um compromisso político, sobretudo com os pobres. E no compromisso político entendo que ele tem que buscar uma competência técnica para lidar com os pobres. Então, formar professores hoje, para mim, seria buscar esta junção, compromisso e competência, sem abandonar as teorias clássicas que fundamentam esta formação. (...) Se possível escolha por uma dimensão mais crítica, um compromisso de fato, um compromisso político na prática, na sua prática pedagógica. Ele entender que ele é um agente. (professor B)

A professora F, que faz parte do grupo de professores que está a menos tempo na instituição, revelou que sua concepção não foi alterada no contato com a implementação da proposta. Ela destacou dois espaços que foram significativos para a concepção que tem hoje de formação docente. O primeiro foi o do núcleo de estudos no contexto da instituição, quando reforça que nele estuda a formação de professores. O outro espaço foi o da extensão universitária onde destaca que a discussão se diferencia neste nível de atuação. Neste espaço,

---

[48] Sacristán (2006) também faz outras conceituações de currículo: "construção social" (p. 14; p. 20); "expressão da função socializadora e cultura que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos" (p. 15-16); "o currículo é o cruzamento de práticas diferentes e se converte em configurador, por sua vez, de tudo o que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas" (p. 26).
Estas citações não foram incorporadas ao texto por não ser este objeto principal deste trabalho.

> (...) a gente também faz, promove a formação de professores, só que dentro de um outro contexto, que é o contexto dos movimentos sociais, dentro de uma perspectiva completamente diferente. Então eu acho que isto modificou por completo a minha concepção acerca do que que é formar professores.

Outra concepção de formação docente foi a que visualiza esta formação como aprendizagem de "um conjunto de habilidades e técnicas", que seriam entender como acontece a aprendizagem, saber dar aula, fazer bem uma apresentação, fazer bem um trabalho, "uma maneira de dar aula, de se aprender a passar [o conteúdo]" (professor C). Para a professora F, formar professor é "construir processos em que ele possa desenvolver várias habilidades diante da vida e diante do mundo".

A professora G diz ser necessário "entender este sujeito [o professor] como um indivíduo sócio-cultural, contextualizado no seu tempo, atento às demandas que chegam para a escola, (...) atento à realidade, ao contexto histórico-cultural, social, que a gente está vivendo". A partir daí tentar "dialogar com isto, com as disciplinas, ou alterando disciplinas, (...) numa perspectiva multicultural". Para tanto, o professor é entendido na afirmação de Ferreira (1997, p. 46) como "um mediador da 'vida social' efetiva, das expectativas e do desejo coletivo de uma comunidade que requer que os seus membros sejam integrados à vida social".

A professora F pensa que para formar um docente, um professor, é preciso que a formação seja a de um especialista e a de um político ao mesmo tempo e continua,

> (...) ter um bom domínio da técnica, da técnica do aprender a ensinar, da técnica da disciplina a qual ele vai ensinar, com um bom conhecimento político, uma visão de mundo, concepção dele de mundo, uma reflexão acerca desse mundo, filosófica, histórica, sociológica, política. Eu acho que são as duas coisas. Para mim, formação docente deveria caminhar neste sentido.

Severino (2006, p. 69) também concebe a formação docente como política por "expressar sensibilidade às condições histórico-sociais da existência dos sujeitos envolvidos na educação. E é sendo política que a atividade profissional se tornará intrinsecamente ética". Desta maneira, determinar o compromisso ético do educador como "essencialmente um

compromisso político, ou seja, a construção de uma sociedade democrática, feita de cidadania".

Vários professores falaram que não há uma única concepção de formação de professor e que estas não são fixas. A professora G comparou a concepção de formação com a de currículo indicando que não há uma concepção de formação pronta e acabada como não há do mesmo modo uma concepção de currículo. "Não dá para pensar num currículo formatadinho, prontinho, que não pode ser mudado, que não pode ser alterado". No mesmo sentido, é bastante ilustrativa a fala da professora G,

> Eu acho que as concepções elas não estão fixas. Se você perguntasse qual é a minha concepção ano passado, provavelmente, seria outra. Hoje é outra, é em função de tudo que eu estou lendo, tudo que estou ouvindo. Aí se ano que vem você me perguntar, eu já terei mudado também. (professor G)

Há aí uma transformação. No momento da prática, há uma mescla de concepções, teorias, experiências e práticas, o que torna a proposta em ação num hibridismo. Todavia pela fala da professora E esta mescla estava prevista ao retratar como é a concepção da proposta de 1998, uma proposta que dialoga com várias outras áreas e, assim, com outras concepções, através de um

> (...) diálogo com as outras áreas, dentro de uma perspectiva de democratização das relações, dentro de um processo do trabalho coletivo. Dentro da escola como espaço coletivo e aberta à comunidade. Isto tudo interfere. A concepção de currículo não prescritiva, mas toda uma construção, como um processo dinâmico que envolve as pessoas. Isto tudo permeia a percepção do conhecimento, ou a concepção de conhecimento como construção de conhecimento sócio-histórico. A concepção de conhecimento escolar como conhecimento diferente com especificidade própria em relação. Isto tudo compõe um arcabouço de uma concepção de formação, perpassa uma concepção de educação.

3.2.2 – O professor em relação à proposta

Esta categoria permite verificar duas orientações diferentes, relacionadas com os dois diferentes grupos de professores: os que estão na instituição há mais tempo e os que estão lá a partir de 2002.

Uma parte significativa do primeiro grupo participou de alguma maneira na construção da proposta curricular do Curso de Pedagogia da FAE/ UEMG. Alguns apenas participaram dos debates que aconteciam na Faculdade naquele momento. Outros somente na implementação, na ação da proposta. O professor A especifica o tipo de participação que teve e a professora D fala de sua participação indireta na elaboração da proposta:

> A minha contribuição foi de trazer para a Faculdade (...) textos para os alunos e professores lerem e discutirem. É interessante que nenhum era texto sobre formação. Não existia nenhum texto, que eu me lembre, sobre formação especificamente. (...) Eu acabei trazendo as reflexões que eu fazia. (professor A)

> Eu não trabalhei diretamente na proposta porque não estava em nenhuma Comissão, mas fui acompanhando muito de perto. Nas referências, principalmente. (...) Você não está começando um curso. É um curso que está em exercício. (professora D)

A professora G, que pertence a este primeiro grupo, refere-se ao contexto do momento da elaboração da proposta,

> Este currículo de 98 ele foi projetado numa época em que as diretrizes deixavam que cada instituição tivesse o seu currículo de acordo com o perfil que ela quisesse formar. O perfil que a gente optou aqui no início para mim estava claro, era o de formar o professor pesquisador, reflexivo. Pesquisar a própria prática, por isto o eixo é pesquisa. Bem dentro das mudanças que estavam acontecendo na época.

A respeito da liberdade que a instituição poderia ter, como é retratada pela professora G acima, esta se configura como um dos princípios confirmados pela ANFOPE: “quanto aos cursos de formação de educadores, as instituições deverão ter liberdade para propor e

desenvolver experiências pedagógicas, a partir de uma base comum nacional" (BRZEZINSKI, 2004, p. 172).

O contexto da elaboração da proposta, como já foi explanado no capítulo dois desta dissertação, foi permeado pelos debates dos movimentos dos educadores, discussões em espaços como os encontros nas entidades representativas. A professora E explicitou as contribuições da ANFOPE, ANPEd naquele momento:

> Essa discussão começava a ser colocada na literatura que circulava. Muitos autores de formação e os educadores consolidando essa discussão, principalmente a ANFOPE. Na verdade, tudo que foi produzido nas universidades e nos diferentes movimentos, e associações, na ANPEd e todos esses órgãos/ entidades representativas dos educadores. De certa forma a ANFOPE consolidava. Ela estava discutindo especificamente a formação do professor. Começou [a discussão] com o curso de pedagogia depois foi abrangendo também a licenciatura, para fazer uma discussão só. Aí foi proposta uma base comum nacional. (professora E)

A ANFOPE se destaca por ser uma "associação político-acadêmica, fomentadora e socializadora de experiências relacionadas ao campo da formação de profissionais da educação" (ANFOPE, 2002, p. 7). À época, a ANFOPE aliava a formação teórica à interdisciplinaridade, além da docência ser base da formação docente:

> (...) sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais bem como o domínio dos conteúdos a serem ensinados pela escola (matemática, ciências, história, geografia, química, etc.) que permita a apropriação do processo de trabalho pedagógico, criando condições de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional. (ANFOPE, 1998, p. 12)

Como a professora G diz acima, a concepção que existia era a de formar o professor reflexivo. Para tanto, foi necessário construir um currículo adequado. O processo de elaboração da proposta foi focalizado pela professora E, podendo-se observar que foi um processo participativo e flexível:

> Nós tivemos que elaborar as ementas. (...) A gente queria o processo, a construção, a integração em perspectiva, a integração em processo. As pessoas dinamizarem isto. Não tem nada prescritivo, já que tinha esta idéia. Então não teve camisa de força. Nem se falou, por exemplo: "é essa modalidade''; "é desta maneira". Você tem perspectivas mais ampla de integração. A gente não queria trabalhar com receita. (...) Não vamos colocar

> ementas que não nos aprisionem, que deixem margem pro professor e para os departamentos discutirem. E foi bom e foi ruim. Porque a tendência foi que as pessoas acabavam diante daquele enunciado mais amplo, ou ficavam no que já fazia. (...) Porque não se estava propondo nada fechado. Era integração em perspectiva, integração em processo. Não limitava. (...) A idéia era que as aulas integradas oportunizassem nos planos de curso delas definissem temáticas que elas pudessem trabalhar juntas. E na medida em que você vai construindo esta experiência, você vai ampliando. (professora E)

A despeito da recorrência de que o currículo foi construído de forma integrada para formar o professor reflexivo, e apesar de que na proposta do curso não há referenciais teóricos, os professores entrevistados reforçam a influência de vários autores, como Sacristán, Perrenoud, Santomé, Schön, Zeichner, Nóvoa, Gramsci, como "referência de fundo" (professora E), Giroux, Apple, e os nacionais, dentre outros, Saviani, Santos, Libâneo, Arroyo, Garcia, Rodrigues, Cury, Silva, Saul, além de estudos da ANFOPE. Observa-se que muitos desses autores se faziam presentes nos encontros e congressos de educação naquele momento.

> Mesmo que o pessoal daqui não coloque referência, você pode ter certeza, que inclusive uma das pessoas que, que eu me lembro bem, que estava ajudando a escrever a proposta, (...) a fala dele era a mesma coisa que ler um texto do Schön, quando ele fala lá do professor reflexivo, problematizador da prática, professor pesquisador. (...) Todo mundo estava lendo Schön. Todo mundo lendo esse povo do campo da formação de professores, que chegou ao Brasil. O Nóvoa foi também uma influência muito forte. (professora G)

O professor A percebe hoje a influência de Schön e Zeichner: "Hoje é que eu vejo que o pensamento deles tinha alguma influência. Porque na realidade eles não foram lidos". O mesmo professor lembrou-se da grande influência de Santomé e de Sacristán acrescentando que "até porque os espanhóis foram muito lidos, porque os espanhóis na época escreviam e buscavam soluções para as experiências que eles estavam construindo". Outros professores também ressaltaram principalmente as contribuições de Santomé:

> Eu me lembro, como fosse ontem, xérox do texto do Santomé, aquele sobre interdisciplinaridade. Se você ler aquele livro, tem um capítulo lá, que você identifica o currículo daqui. Se eu não me engano, agora, de memória não tenho certeza, mas é o capítulo 3. (...) Você vai ver lá. Para começar o conceito de interdisciplinaridade é perigoso. Perigoso. Interdisciplinaridade é um conceito muito perigoso. Mas lá neste livro você vai encontrar o

> conceito de integração e os tipos de integração, integração por pessoas, integração por tema, integração por programa. Está lá bonitinho. E era um xérox. (...) Se você ler o texto sobre interdisciplinaridade, você vai ver que era o xérox que rodava. O xérox deste capítulo [do livro de Santomé]. (professor B)

Santomé foi também um autor confirmado pela professora E ao dizer da literatura estudada e pesquisada à época da elaboração da proposta do Curso de Pedagogia. Logo após reforça que a literatura lida teve sua inspiração ainda na década de 1980:

> (...) pelos autores que foram colocados para a gente ler na implantação, um deles é o Santomé, o capítulo 2 dele, o motivo do currículo integrado. Foram distribuídas cópias dele para todo mundo. (...) Então ainda mesmo no final na década de 90, ali na hora da implantação do currículo, a gente ainda tinha muito da literatura da década de 80. E mesmo por causa da inspiração do movimento dos educadores, da inspiração teórica dos educadores, que vem da discussão crítica.

A professora E destaca ainda como a influência dos debates da década de 1980 é demonstrada a partir de uma base de conhecimento que

> (...) desse uma condição de formação para o educador numa perspectiva sócio-histórica. É uma influência grande da teoria de currículo nesta perspectiva de formação que se propõe. Já propõe a interdisciplinaridade. Há também os eixos onde se colocam a relação teoria e prática, a gestão democrática, a escola como espaço coletivo, a vinculação, a relação com a comunidade. Então foram todos os conceitos que foram apropriados aqui dentro e colocados na proposta. Eles foram retirados das propostas dos educadores. (...) Porque ao lado disto, já na década de 80, havia uma reformulação. Pra mim, eu até falo no meu trabalho[49], a grande mudança, que teve aqui em relação ao início do curso e a década de 90, deu-se na década de 80 com a incorporação já deste discurso no currículo de 85.

Freitas (2003, p. 14) também mostra como esses autores influenciaram a discussão sobre formação de professores na década de 1990, ao se referir à lógica das competências e como esta “foi incorporada” aos documentos e estudos do período. Estes estudos

> (...) se desenvolviam em outros países, notadamente aqueles nos quais a reforma educativa vinha produzindo novos paradigmas para a formação de professores, situando a investigação sobre formação de professores no

[49] A professora E se refere à sua tese de doutorado que no momento da entrevista encontrava-se em construção.

> campo de uma *epistemologia da prática*. Dentre esses estudos podemos citar os de Schön, Nóvoa, Zeichner, Gaultier, Tardif e Perrenoud, entre outros de forte *cunho pragmatista e escolanovista*.[50]

No segundo grupo de professores entrevistados, poucos leram a proposta. De fato, apenas uma professora[51] a leu, o outro fez uma leitura parcial e o terceiro não leu. Este grupo participou da proposta em ação, com interpretações diferentes por estarem em um contexto diferente.

A professora F e o professor C possuem uma visão técnica do curso

> (...) como se o curso voltasse mais para as questões técnicas mesmo de ensino da matemática, da ciência, e entra nas receitas. E a discussão epistemológica da ciência, da matemática, dessas disciplinas aí entre aspas, desses campos dos saberes não aparece. (professor F)

O professor C percebe que há uma tentativa de se colocar em prática a proposta de integração: "apesar de que se procura uma certa transdisciplinaridade, uma interdisciplinaridade na FAE, me parece que há ainda uma predominância muito forte das metodologias de ensino".

A professora H, aquela que leu a proposta, tem uma outra visão, a da formação do professor investigativo, pesquisador. Vale ressaltar que ela também foi aluna da faculdade nesta mesma proposta[52] e fala de como foi importante fazer parte de uma proposta de formação docente que visa formar o professor pesquisador:

> Como ex-aluna, a gente participou de toda esta movimentação de mudança desse currículo. O que ficou muito marcante para a gente foi a pesquisa, a pesquisa como eixo transversal do currículo. A gente foi a primeira turma a desenvolver projeto de pesquisa. A gente não sabia o que que era um projeto de pesquisa. A gente não tinha referências na biblioteca sobre o que poderia ser um projeto de pesquisa. Não sabia o que que era isto. De repente cria-se esta proposta. Os professores são trabalhados para criar essas competências nos alunos. Designam orientadores e começa ter processos de orientação. A AIP[53] na época ela tinha outro nome, ACPP[54]. Ela já de certa forma foi imbuindo esse espírito de pesquisa durante as conversas que a gente tinha nesses encontros. Na AIP, os orientadores e os

---

[50] Grifos da autora.
[51] A professora H leu a proposta para um determinado fim: "eu tive acesso a ela quando eu fiz a minha dissertação de mestrado, que eu queria investigar o currículo para levantar a história da inserção [de uma disciplina específica] no currículo da FAE". Retirei aqui o nome da disciplina para preservar a identidade do entrevistado.
[52] Diferentemente desta autora que foi aluna na proposta anterior, a de 1985.
[53] AIP significa Atividade Integrada Pedagógica.
[54] ACPP é Análise Crítica da Prática Pedagógica.

> professores, o tempo todo, chamavam a atenção pra gente da necessidade de desenvolver este trabalho, de pesquisa, de monografia, apresentar no final do curso para uma banca... Então nós fomos a primeira turma a fazer isto. Não existia. Não existia nenhuma banca. Não existia nenhum orientador. Então para gente era tudo muito novo.

Mais adiante, esta mesma professora diz como este espírito investigativo aconteceu de forma relevante com ela e como ele permanece ainda hoje, mostrando desta forma um tipo de concepção, a de formar o professor para a docência e para a pesquisa:

> Foi criado em mim um princípio de investigação. Que assim eu acho que esta conduta minha faz com que eu mantenha projetos de pesquisa, projeto de extensão. Faz com que eu mantenha meu espírito de pesquisador latente o tempo todo em mim. Apesar de eu adorar a docência. Mas eu acho que a docência ela não é suficiente para quem deseja formar o educador. Então o educador tem que ter a docência, mas tem que ter também o espírito investigativo, para que ele consiga entender o contexto que vive (...), que é entender os problemas. Entendendo esses problemas, dá forças para ele investigar, pesquisar, precisa achar novas ferramentas, precisa achar novas soluções, teorias que ajudem aquela prática. Então não dá só para ficar no campo teórico. Você tem que estar o tempo todo investigando. O que o currículo me deu foi esta visão investigativa. (...) Então foi muito importante para mim. (professora H)

Percebo, neste segundo grupo, que os professores que não tiveram contato direto com a proposta do professor investigativo, a do professor reflexivo, possuem uma outra idéia da mesma, mesmo atuando nela como professores que possuem pesquisa ou estão em grupos de extensão.

3.2.3 – A proposta em execução

A maioria dos professores entrevistados fala que a proposta após esses dez anos de criação, implementação e execução encontra-se distanciada da proposta em sua origem. Muitos disseram que nunca viram a proposta do papel na prática. Isto é demonstrado na fala do professor A:

> Não dependia muito do aluno, dependia do professor. Muitas turmas vieram falar comigo, que o professor não deixava discutir. Estávamos criando uma experiência de que o conteúdo não é o das aulas disciplinares, ele não é tudo. O fato de você parar para fazer seminários, participar de seminários, o currículo foi feito para ver um monte de coisas que não era aula. Por exemplo, como seminários temáticos que virou outra coisa. É isto que eu estou falando. Você contextualiza. A idéia era que cada núcleo formativo tivesse um seminário temático, ou dois seminários temáticos por semestre em cima da ênfase, parava a faculdade inteira pra fazer aquelas discussões, com professores da própria faculdade ou de fora, porque aquilo contava aula pra todo mundo. Por isto que o currículo tinha vinte semanas. A cada vinte semanas tinha isto. Como, por exemplo, a idéia de estágio. Como era o professor investigativo, toda semana o aluno deveria ir um dia da semana pra escola. Então, por exemplo, uma semana ia na segunda, outra na terça, outra na quarta. (...) Nunca aconteceu. O projeto era este. Nunca aconteceu. Você constitui um contexto de produção numa política. E na hora da prática da política, virou outra coisa. (professor A)

O professor A, duvidando se o próprio Schön teria vivenciado a prática do professor reflexivo, afirma que em relação à proposta houve tentativas de se colocar em prática a teoria do professor reflexivo:

> Eu participava muito das discussões nacionais. Essa discussão do professor reflexivo nem sempre era conceitualizada, ou seja, não se dizia muito que estava trabalhando, que você vai formar um professor reflexivo. Até porque o que orientava nossos estudos na época eram os estudos críticos, quase todo mundo tinha filiação marxista. Estava fazendo certa passagem do marxismo para outras discussões. Aí entra a questão não só da idéia do professor reflexivo, mas também do professor, que por ser reflexivo, era capaz de trabalhar num processo de investigação-ação. Tanto é que a pesquisa no nosso currículo é uma pesquisa que ocupa grande parte do centro do currículo, que resulta numa monografia. Então não é uma monografia tal qual como a tradição de trabalho de conclusão de curso. A idéia é toda uma construção da experiência do aluno em que ele adquiriu conhecimento sobre pesquisa. Ele discute questões de ciências, questões metodológicas. Ao mesmo tempo ele ia usando isto para problematizar a vida profissional a qual ele se relacionava como estudante pra que ele possuísse um trabalho final já na perspectiva investigativa. Então tem toda uma lógica interna de construção baseada na idéia do professor reflexivo. Isto orientou a gente. Só que isto como era um dado pronto, não se discutiu muito isto na época. Não havia uma clareza assim de que nós estávamos formando o professor reflexivo. Isto estava muito presente nos estudos da ANFOPE, que também não explicitava, não usava muito a categoria de professor reflexivo nos documentos, talvez pela natureza de ser um documento de encontro. Então se usava categorias mais conceituais, mais teóricas.

Este mesmo professor nos dá uma indicação de como tentava formar o professor para a reflexão partindo de uma sólida base teórica:

> Eu sempre tentei usar algumas estratégias que fizessem com que os alunos investigassem. O professor investigador, professor reflexivo, na concepção dele, existe uma coisa que é fundamental, que é o domínio teórico. O professor tem que ter o domínio teórico para que ele se torne um professor reflexivo. Este é o fundamento da teoria crítica. Você só pode criticar, se você conhece. Você só pode ser crítico, se você conhece. Eu trabalhei muito tempo tentando uma densidade teórica, com os meus alunos, muito grande e às vezes até exagerando. E ao mesmo tempo tentando com que através dessas discussões teóricas, que eles ao fazer os estágios, eles utilizassem essas teorias para tentar ver o que que estava acontecendo na escola. Estava propondo a investigação como um processo de formação deles como professor reflexivo. O trabalho final é quase sempre um texto sobre o estágio em que ele fazia uma reflexão sobre o que eles viam e aí tentavam relacionar as experiências que eles viam da escola com as teorias. (...) É a receitinha pra formar o professor reflexivo. (professor A)

Mas apesar de tentar colocar em prática a teoria do professor reflexivo, o professor A já considerava o seu trabalho híbrido, que ao fazer isto se contradiz:

> Porque o estágio tem tanta tarefa pro aluno e tanta formalização, tanto papel, que às vezes eles não davam conta. Então aí eu mudava. Eu acho que sinceramente meu trabalho era muito híbrido. Até porque não existe uma receita de ser um formador de professor reflexivo. Nós imaginamos o que é. (professor A)

O grupo, que estava envolvido na comissão de construção da proposta e que a implementou, tentou realizá-la através de estratégias. Os professores A e E destacam que havia resistências na adoção de tais estratégias. Compreende-se esta atitude uma vez que o contexto de criação da proposta foi um e o contexto de implementação foi outro. Cada professor possui suas concepções e suas crenças. Desta forma, a proposta se transforma em cada sala de aula.

Ao constatar que quando não se leva em conta os diferentes tipos de saberes, como os saberes da prática reflexiva, de uma teoria especializada, desencadeia-se uma resistência pessoal e até institucional, provocando uma passividade em muitos dos atores educativos (Nóvoa, 2002, p. 65).

O autor afirma ainda que não há formação sem projeto de ação. Assim sendo, faz-se necessário conjugar os interesses dos professores com os interesses das instituições de formação, a que o autor denomina “conjugar a lógica da oferta com a lógica da procura” (p.

65). Nóvoa afirma que somente incentivando a participação de todos os professores na concepção, realização e avaliação dos programas de formação continuada, consolidando as redes de colaboração e os espaços de partilha dos saberes é que haverá a possibilidade de tornar os professores verdadeiros protagonistas do seu processo de formação, vencendo a inércia da resistência e saindo da passividade receptora.

Mesmo ocorrendo resistências, a professora D diz que o currículo permite a integração: “mas com certeza amplia as possibilidades de integração. Com as resistências que podem ter, e têm, mas teria também nos currículos anteriores. É o tempo todo ali”.

Numa outra fala, esta mesma professora D mostra como acontece a integração na proposta em execução, como que diferentes formações, até mesmo concepções diferentes, trabalham na integração:

> Por exemplo, eu não sou mais só a professora de estatística, eu trabalho com a atividade de integração pedagógica. E aí nesta atividade de integração pedagógica estou com colegas com formações bastante diferentes, com discussões que me levaram muitas vezes a leituras que eu não estava preparada para elas.

A professora E mostra como a integração sempre fez parte da instituição. Digo instituição porque, através desta fala, a integração está além das propostas curriculares:

> Isto foi o que aconteceu depois já em 98. Surge o estágio integrado também. Eles tiram da proposta que estava em discussão, de formação. Não tem uma formação fragmentada, nem tecnicista, mas teve uma formação mais analítica, uma formação que tivesse uma base de conhecimento de outras áreas, que tivesse relação com a educação. E apropriar esse discurso em função do discurso do passado também. Como você vê é interessante ver como as instituições apropriam, como recontextualizam as concepções colocadas pelas diretrizes oficiais. Quando chegou a década de 90, no nosso currículo, isto já estava. Não era só uma concepção que estava pairando no ar. Ela já estava sendo vivenciada. Ela já tinha indicações. (...) Teve-se uma liberdade maior na definição dos conteúdos curriculares. O fim também das habilitações. (...) Isto é deixou-se de exigir que a cada especialização correspondesse uma habilitação. Isto facilitou também integrar. Então o curso foi caminhando, vamos dizer assim gradualmente na perspectiva de buscar a integração. Então quando vem o currículo de 98 essa integração foi pensada em mais de uma dimensão, foi pensada como perspectiva na formação como um todo integrando todas as habilitações já no sentido de gestão de processo educativo escolar. Ampliando mais a perspectiva dessas habilitações, não só integrando as habilitações, mas dando um outro sentido, ampliando a perspectiva, pra uma perspectiva de gestão. De acordo com a

> discussão do momento, vai incorporando concepções que estão presentes na literatura e na própria legislação.

A integração foi planejada para a organização de toda a proposta (MATOS et alli, 2006, p. 4) e foi fundamentada pela perspectiva teórica defendida por autores estudados na época, sobretudo, por Santomé. Neste sentido, assegura-se ao curso

> (...) a integração de campos de conhecimento e experiência que facilitem uma compreensão mais reflexiva e crítica da realidade, ressaltando não só dimensões centradas nos conteúdos culturais, mas também o domínio dos processos necessários para conseguir alcançar conhecimentos concretos e, ao mesmo tempo, a compreensão de como se elabora, produz e transforma o conhecimento, bem como as dimensões éticas inerentes a essa tarefa. (SANTOMÉ, 1998, p. 27)

Uma boa parte dos entrevistados concorda que o professor que se quer formar na FAE/UEMG é o pesquisador:

> Eu me lembro que a pesquisa dava muito conta disto, porque a pesquisa era flexível, então, a gente podia trazer temas. Não era, digamos, engessada. Tinha uma proposição para cada período. (...) E o diálogo com a AIP era constante. Era o tempo todo. E todo mundo acabava entrando na pesquisa. (professora G)

Contudo a pesquisa foi se modificando na proposta em ação ao longo desses dez anos, como mostra a fala da professora G:

> Eu acho bacana o currículo ser flexível. O currículo não pode ser pronto, acabado, fechado. Mas ele foi passando por algumas alterações. Eu não me recordo bem. Eu acho, principalmente, que foi quando vieram as novas normas de aumentar a carga horário de estágio. Mas foi aí que a AIP realmente tomou outro rumo. E a pesquisa ficou muito sozinha.

Alguns professores, como a entrevistada H, buscam colocar em prática a proposta do curso:

> Durante minhas aulas, eu faço esta comparação, as analogias necessárias para que não fique no campo teórico. Elas [as alunas] conseguem perceber

> na prática delas que eu estou trabalhando e procurando criar essas competências nelas. O tempo todo chamando atenção para isto.

Enquanto que uma boa parte dos docentes entrevistados diz que há poucas situações que contribuem com a formação do professor na instituição, a professora H cita os momentos em que isto acontece: “eu penso que as semanas de iniciação científica, as defesas de monografia, que eu acho muito interessante, as AIPs. Então AIP, semana científica e, na semana, as apresentações dos alunos”.

O que também é confirmado pela professora F a respeito do que os alunos falam, contradizendo com a fala dos professores da instituição que consideram o curso muito voltado para as metodologias. Esta fala mostra um outro fato e apresenta uma contradição:

> Os alunos falam que eles tiveram até uma formação básica interessante que contribuiu para a formação deles. Mas que a formação técnica não. Aí, quer dizer, contradiz tudo que eu te falei no início. Eu já acho que é exatamente o contrário. A impressão que eu tenho é exatamente o contrário. (...) Então eles [os alunos] falaram que contribuiu, que a faculdade contribuiu. Eu não entendo isto bem. (professora F)

Embora a situação atual ainda favoreça a institucionalização da visão do professor como funcionário, como técnico, como meio aplicador de conteúdos pré-concebidos, a proposta de formação do curso de pedagogia em questão visa o profissional reflexivo como é descrito em algumas das falas acima. Contudo é um desejo ainda, apesar de mais de dez anos de sua concepção pelos autores estrangeiros, por vislumbrá-lo na formação continuada como é descrito por Silveira (2006, p. 75), que “através dos novos paradigmas da formação continuada uma mudança desta visão, que garanta ao professor o seu papel como profissional reflexivo, investigador e partícipe do processo de produção dos saberes”.

3.2.4 – Críticas em relação à proposta

A proposta é de certa maneira ousada e inovadora à sua época. Fruto do desejo de alguns professores que conseguiram concretizar este desejo na elaboração e na implantação de uma proposta baseada na concepção do professor reflexivo e da integração. Contudo, por este mesmo fato, o de inovação, teve resistências e até hoje é passível de críticas.

Amorim e Chaves (2007, p. 206) confirmam que “houve ousadia na proposta, mas retrocesso significativo nas ações, quando o prazer e o entusiasmo intensamente vividos no início do curso foram se transformando lentamente em cansaço, desânimo, desapego e desafeto”. Percebo que este retrocesso, que as autoras focalizam, é, na realidade, o não entendimento da proposta, ou até mesmo, resistências que se posicionam como críticas. E que “podem se constituir numa dissimulação da dicotomia e fragmentar ainda mais a formação” (GUIMARÃES, 2006, p. 108).

Das resistências às críticas é o que pretendo mostrar nesta categoria. Apesar de que as críticas se apresentam como resistências à proposta.

Alguns professores, como a professora E, ressaltam que as resistências são importantes para esta proposta mostrando como o currículo é aberto e, por isto, possui um

> (...) diferencial. Eu acho que ele nunca foi igual à prática. A implantação [da proposta] nunca foi exatamente como estava escrito. Nenhuma proposta é exatamente como assume uma dinâmica. (...) É uma proposta que permitiu muitas mudanças, permitiu inovação. Incomodou muito. Então umas pessoas têm uma abertura maior, estão acompanhando a discussão, assimilam. Tem outras pessoas que resistem mais. Tem pessoas que abertamente fazem resistência. Neste nosso caso, [um professor] foi uma resistência expressiva, na sociologia, abertamente. Ele se colocava. Era a posição dele. E teve espaço pra isto. Realmente estávamos vivenciando uma abertura até democrática. Porque teve espaço para as resistências também se manifestarem, para as diferenças, para as divergências. Ele sempre foi um currículo contestado, cheio de embate. (professora E)

A partir dessas contestações e embates, as concepções que aparecem são as mais variadas como foi mostrado na primeira categoria, “a concepção de formação docente”. Concepções que são conseqüências de uma diversidade de experiências. Experiências que constroem cada professor da instituição e fazem com que eles se posicionem de maneiras diferentes, mesmo que

> (...) cheia de boas intenções, entre aspas, cada grupo quer lá colocar o que ele acha que é importante. E às vezes a própria formação do indivíduo não é o eixo que está movendo as escolhas. São outras. O que passa escondido aí debaixo das opções não é o que está formando ou se vai dar conta. Eu acho que antes do âmbito da formação docente tem muitas experiências. Talvez sejam as mais vastas experiências. (professora G)

Essa diversidade aparece desde o momento da implantação da proposta, tanto de professores, como de alunos. Isto pode ser confirmado pela professora E ao dizer que “na implantação quando você tem grupos de pessoas diversificadas e você tem também uma diversificação na parte do aluno, não era só professor, não. Não é só o professor. Os alunos também”.

A diversidade permitiu, além de resistências, críticas à proposta de formação docente do Curso de Pedagogia da FAE/ UEMG. As resistências aparecem como críticas nas falas dos professores.

Percebe-se que a proposta se modifica na implantação, transformando-se e modelando-se “dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real” (SACRISTÁN, 2006, p. 21). É um contexto que é resultado da integração de vários outros porque

> Nenhum fenômeno é indiferente ao contexto no qual se produz e o currículo se sobrepõe em contextos que se dissimulam e se integram uns aos outros, conceitos que dão significado às experiências curriculares obtidas por quem delas participa. Se o currículo, evidentemente, é algo que se constrói, seus conteúdos e suas formas últimas não podem ser indiferentes aos contextos nos quais se configura. (SACRISTÁN, 2006, p. 20-21)

Apesar da recorrência sobre a integração ser grande e favorável, o professor B a confirma, mas se posiciona contra: “a idéia que é colocada é a de integração” e continua:

> A mentalidade do currículo é o currículo integrado. Olha que posição mais positiva, mais positivista. Quer dizer, tudo cabe numa integração. E o que é pior, é uma integração a priori, não é uma integração a posteriori. (...) Então esta idéia de integração é um equívoco, um equívoco. Integrar pessoas, integrar temas. Isto é extremamente ideológico. Professa uma harmonia, professa que as coisas se integram. Quem não se integra é porque é patológico. Então o sujeito que não se integra a uma atividade de integração, este sujeito é doente, ele é patológico. Ele não serve para este currículo.

Então ao ser perguntado se a proposta do curso atende a sua concepção de formação, o professor B responde que “não. Porque eu primo pelo conflito, não pela integração”.

Pode-se perceber, a partir da fala desse professor, que a integração e a interdisciplinaridade partem de um discurso específico, que possue

> um objetivo, não um ponto de partida, uma opção para voltar à unidade perdida do conhecimento. Mas, ao mesmo tempo, alerta ao professorado para que se situe frente ao problema de que a lógica com a qual se produziu o conhecimento especializado não tem que ser necessária e simetricamente reproduzida quando os alunos, para os quais se busca uma cultura com sentido, aprendem esses conceitos. (SACRISTÁN, 2006, p. 80-81)

Apesar de aparecer como uma ideologia, Sacristán (2006) justifica que para se ter uma proposta de integração é necessária a colaboração de todos envolvidos no processo. A integração, que já foi experimentada em vários contextos, é

> (...) uma via mais direta e rápida para lograr o objetivo de um currículo organizado com um código[55] mais integrado, já que há que se esperar para que o professorado mude de formação, de atitudes e forma de trabalhar; a consecução do objetivo se dilata até o infinito. O projeto curricular integrado parte da necessidade de colaboração entre profissionais diversos e entre especialistas das parcelas que nele se integram. (SACRISTÁN, 2006, p. 78)

Fazenda (2003, p. 56) reforça que a "interdisciplinaridade não se ensina, nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se". Talvez seja por isto mesmo que é tão difícil de praticá-la.

Uma outra crítica que é feita ao currículo é o seu enfoque na técnica. A professora F, que pertence ao grupo de professores que está há menos tempo na instituição, percebe um excesso de técnica no curso em detrimento de reflexões teóricas. Esta observação mostra uma contradição entre a ênfase na formação do professor crítico e reflexivo e do professor com ênfase no tecnicismo. Diz que é como se o curso fosse direcionado

> mais para as questões técnicas mesmo de ensino da matemática, da ciência, e entra nas receitas. E a discussão epistemológica da ciência, da matemática, dessas disciplinas aí, entre aspas, desses campos dos saberes. A concepção epistemológica não aparece. E a discussão mais política também some do curso a partir do 5º período. (...) Eu acho que o próprio tecnicismo que a faculdade, que o curso acaba assumindo a partir do 5º período faz parte de uma política, faz parte de uma concepção de curso, de uma faculdade, de universidade. (professora F)

---

[55] Para Sacristán (2006, p. 76), código significa "qualquer elemento ou idéia que intervém na seleção, ordenação, seqüência, instrumentação metodológica e apresentação dos currículos a alunos e professores". Além disto, o autor enfatiza que "o código integrado é mais propício a tolerar e estimular a diversidade" do que outro tipo de código (p. 80).

A professora F considera que a formação docente do curso não é politizada, apesar de ser este um curso que propicia a prática do núcleo de estudos e da extensão:

> E aqui, por incrível que pareça, o curso ele não é politizado. Acho que a concepção de formação docente não é politizada. Mas aqui com o meu grupo, com os colegas de trabalho, eu acho que acabei construindo uma concepção de formação docente mais politizada. Foi por isto que eu falei: não se amplia. Mas a concepção de formação de professor se modifica dentro de um outro viés.

O professor C, ao ser perguntado se a dinâmica do curso contribui para a formação do professor, diz que isto apenas acontece no sentido de ensinar de como dar uma aula, montar uma aula, apresentar "bem um trabalho",

> (...) dar uma aula no sentido da criatividade, da apresentação, dos métodos e técnicas de aprendizagem, intervenção. Neste sentido eu acho que há um grande desenvolvimento. Agora na formação, uma prática reflexiva, reflexão sobre problemas da educação, de compreensão de abordagens na atuação, há um problema. Falta uma formação teórica mais apurada.

A fala do professor C corrobora com a crítica que Giroux (1997, p. 159) faz aos cursos de formação docente, que em vez de

> aprenderem a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e prática em sala de aula, os futuros professores aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico. O ponto é que os programas de treinamento de professores muitas vezes perdem de vista a necessidade de educar os alunos para que eles examinem a natureza subjacente dos problemas escolares.

Contudo, o professor A relembra que a discussão que existia à época da elaboração da proposta era a do saberes docentes e de que como estes se relacionam com o professor reflexivo:

> Tinha uma discussão de fundo, que era os saberes docentes. Estava muito na época. O que que era os saberes? Até hoje. Saberes dos professores. Porque era muito da contraposição da idéia da competência e habilidades, mas era o discurso presente. Um discurso que contrapõe é o saberes. Nós optamos

> pelos saberes por causa da matrícula tríplice. (...) O professor reflexivo trabalha muito na perspectiva dos saberes. (professor A)

A prática reflexiva, permite ao docente não depender de "teorias e técnicas estabelecidas uma vez que ele constrói uma nova teoria para a compreensão da situação problemática de modo a atender suas peculiaridades e tomar uma decisão". (PAIVA, 2003, p. 52)

Nóvoa (1997, p. 25) estimula a formação a partir da perspectiva crítico-reflexiva porque fornece aos

> professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Para tanto, é necessário que se assuma a "formação como um processo interativo e dinâmico. A troca de experiência e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando", para contribuírem para a "emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores" (NÓVOA, 1997, p. 26-27).

De acordo com Matos (2007, p. 228), "a categoria saber docente permite focar as relações dos professores com os saberes que dominam para ensinar e aqueles que ensinam, sob uma nova ótica". Essa nova ótica permite buscar a "complexidade e [a] especificidade do saber constituído no [e para o] exercício da docência e da profissão".

Apesar da proposta de formação docente do Curso de Pedagogia da FAE/UEMG se basear na concepção do professor reflexivo, Paiva (2003, p. 54) observa que a influência do pensamento de Schön não teve tanta repercussão na prática pedagógica: "não se pode afirmar que sua teoria dominou o campo pedagógico". Contudo, o termo "reflexão" tomou proporções inimagináveis: "ganhou extensão na literatura sobre a formação do professor e aparece em autores de diversas correntes pedagógicas".

A despeito da ênfase no professor reflexivo, o professor C destacou que o enfoque do curso continuou a ser a de como atuar, como dar aulas:

> Eu acho que a proposta do currículo da FAE é para formar o professor dentro desta representação. A proposta daqui é saber como aprender a dar aula. Eu vejo ainda apesar de tentar caminhar para outras direções, que são colocadas até pelo contexto hoje no qual a educação se insere, contexto crítico. O currículo da FAE tem esta discussão de que formar professor é a partir de como se dar aula. Não uma fórmula, mas o que é necessário para a constituição do professor como veículo de transmissão de algo. É uma discussão difícil. (...) O pedagogo que quer formar aqui é um pedagogo que domina a forma, modos de fazer.

Não se quer negar a importância da aprendizagem do como dar aulas, mas a ênfase nesta dimensão. Assim, o professor C destacou a importância de o professor estar preparado para sua atuação docente e de como a sociedade percebe quem é o professor:

> A sociedade compreende que o sujeito vai transmitir alguma coisa, vai fazer intervenção, que vai propor uma discussão. Então é muito mais fácil pensar que o professor tem que ter umas habilidades para fazer isto. (...) Eu vou ser professor, então eu tenho que aprender um conjunto de habilidades e técnicas para ser professor.

Alguns professores disseram que a proposta curricular nunca foi praticada. Alguns até dizem que “nunca existiu o currículo” (professor A) pelo fato de que o contexto da proposta em um e o da prática é outro. “Nenhum currículo é perfeito, ele não está acabado” (professora D). Isto também é confirmado pela fala:

> Na prática, nós queríamos de alguma forma direcionar mesmo para que a experiência constituída fosse realmente a do currículo proposto. Eu nunca vi. (...) Porque desde o princípio existiam concepções muito diferenciadas. Há momentos em que há rupturas, que são um pouco mais forte do que a atribuição desejada de sentidos. Mas no caso da reforma o que houve foi decorrência das diretrizes de pedagogia. Na arena política que se formou para poder constituir essa nova política, esta reformulação da política, determinados discursos predominaram, foram conservados com o problema da legislação. Então o currículo se tornou muito mais complicado hoje sob ponto de vista da idéia da formação do professor reflexivo, que nós tínhamos originalmente colocado lá. Hoje é outra concepção. Não existe uma concepção, ela vai sendo significada de tal forma que você não vê o texto original do professor reflexivo, das pesquisas feitas pelos pesquisadores aqui. O currículo sempre foi outro. Nunca existiu na prática aquele currículo formulado, consensado, aprovado em assembléia. Porque aquele é o contexto de criação. O contexto da prática, da sala de aula, é outro. Toda vez que nós mexemos no currículo sempre foi uma briga de foice. Então as pessoas que viram, por exemplo, que os discursos delas foram subjugados, abafados, elas tentam colocar novamente os discursos. Até hoje acontece isto muito claramente. (professor A)

Nóvoa (1997, p. 29-30) apresenta uma reflexão de Alberto Melo (1990) a respeito de que o projeto não será o mesmo:

> (...) os projetos experimentais que deram bons resultados foram, via de regra, realizados por "bons" investigadores-atores e encontraram um contexto favorável. Parece-me, pois, demasiado otimista a perspectiva de generalização, pois, com outras pessoas e noutros ambientes, o projeto nunca será o mesmo. (...) Mas, para isso, seria talvez mais conveniente uma abordagem de "disseminação em rede" do que a "oficialização" – que significa a adoção do projeto como programa a lançar de cima para baixo.

A citação acima fala de um certo otimismo a respeito dessas propostas, o que é verificado ainda nas falas dos professores que participaram da implantação inicial da proposta de concepção de formação docente do Curso de Pedagogia (FAE/ UEMG). Apesar das resistências e as críticas ainda serem presentes na instituição, o professor A fala que houve uma mescla: "hoje que se misturou isto, quem fala em saberes, está falando em habilidades e, às vezes, até competências, por causa talvez da normalização, da regulamentação".

Percebo também nesta fala indícios de uma hibridização: saberes docentes que se mesclam com a proposta de professor reflexivo e, até mesmo, com outras terminologias como habilidades e competências. Verifica-se, assim, que a proposta mostra-se de forma híbrida por apresentar numa variedade de formas na aplicação da mesma em cada sala de aula. Mostra-se híbrida por não ser possível determinar uma única concepção, nem na proposta, nem na prática.

À época da formulação da proposta de 1998 do curso em questão buscou-se uma concepção voltada para o professor reflexivo. Contudo o professor A diz que hoje não acredita mais em uma concepção específica e que tem dúvidas se realmente deve-se dizer qual professor irá formar. Por isto tem dúvidas se hoje

> caberia dizer se existe um professor x, y, z. Se eu vou formar um professor reflexivo, se eu vou formar um professor isto ou aquilo. É porque eu trabalho muito nas minhas discussões hoje com a idéia da hibridização. Para mim tudo é hibridizado. Não há uma concepção pura. Não existe um modelo. Eu acho que esses modelos são muito mais teóricos, uma forma de organizar o pensamento sobre a formação do professor do que modelos praticados.

Desenvolvendo sua linha de raciocínio, esse professor também não acredita mais em modelos “porque os modelos se misturam e acabam se tornando um híbrido”. E ressalta como é o seu trabalho hoje de uma maneira híbrida, mostrando como não existe apenas uma concepção:

> Eu trabalho hoje sob do ponto de vista da experiência de formação que a instituição tem, a experiência de formação que o próprio formador tem. Ele vai acumulando uma série de concepções e essas concepções que em determinados momentos, aparecem. Em determinados momentos, elas se transformam. Em determinados momentos, elas desaparecem. (professor A)

Há três processos fundamentais distintos para explicar a hibridação de acordo com Canclini (2003, apud MATOS e PAIVA, 2007, p. 188): “a quebra e a mescla das coleções organizadas pelos sistemas culturais, a desterritorialização dos processos simbólicos e a expansão dos gêneros impuros”.

Matos e Paiva (2007, p. 188) mostram através de Lopes (2005) que o primeiro processo descolecionador faz referência a

> associações atualmente feitas entre culto e popular, entre estratos culturais de classes sociais distintas e entre produções culturais aproximadas pela atuação das tecnologias; essas descoleções são vistas também como capazes de romper hierarquias, ainda que não sejam capazes de dissolver as diferenças entre classes.

A fala do professor A demonstra bem que não é clara a idéia de um modelo na elaboração da proposta de formação docente do Curso de Pedagogia da FAE/ UEMG e que o que se fez foi um hibridismo: “reconheço que não havia muita clareza com esta idéia de modelo, essa coisa toda, qual o modelo seguir. Isto não era uma preocupação. Então a gente acabou fazendo um hibridismo”.

De acordo com Guimarães (2006, p. 51), não há num professor uma única teoria e/ ou concepção unitária, ao contrário, na sua prática, “utiliza numerosas teorias, numerosas concepções e técnicas”. A relação do professor com seus saberes não se baseia na “busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos perseguidos simultaneamente”.

Percebo por meio das falas dos professores e com o diálogo com os autores pesquisados que “toda a formação encerra um projeto de ação. E de trans-formação” (NÓVOA, 1997, p.31). Na transformação, as concepções de formação docente se mesclam e hibridizam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação teve como objetivo as concepções de formação docente contidas na proposta de formação de professores do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FAE/ UEMG) e as concepções que permeiam esta proposta hoje.

Foi apresentada no primeiro capítulo a história do Curso de Pedagogia da FAE/ UEMG. O curso tem sua origem na Escola Normal, que foi por muito tempo o principal espaço de formação dos professores do Estado de Minas Gerais.

Após reformas no ensino no Estado, entre elas a de Francisco Campos, cria-se a Escola de Aperfeiçoamento, que tinha como finalidade formar professores para as salas de aula, assim como para as diretorias dos grupos escolares.

No lugar da Escola de Aperfeiçoamento, em 1946, tem-se o Curso de Administração Escolar, como curso pós-médio.

Com o objetivo de adaptar o ensino normal à Lei Orgânica do Ensino Normal, criou-se o Instituto de Educação de Minas Gerais, que se tornou referência nacional.

Em 1969, o Curso de Pedagogia é criado, mas ligado ao Instituto de Educação. O curso passa a pertencer à UEMG em 1995. Ao longo desses anos teve várias reestruturações

curriculares e, conseqüentemente, várias concepções de formação docente permearam as propostas.

A proposta de formação docente do Curso de Pedagogia pesquisada neste trabalho é a de 1998, como já foi referido. Proposta originada de debates, estudos e pesquisas realizados pelos educadores durante as décadas de 1980, principalmente, e a de 1990. Além disto, teve como direcionamento a Nova LDB de 1996, quando os debates sobre formação de professores se acentuaram.

A proposta em questão é voltada para a superação da relação entre teoria e prática. Foi implantada de forma processual e flexível.

Fiz questionamentos a respeito de quais seriam as concepções de formação de professores existentes nesta proposta de 1998 e se estariam ainda presentes hoje após os seus dez anos de implementação.

Posteriormente a análise documental, as entrevistas realizadas com professores da instituição foram estudadas e avaliadas por meio da análise de conteúdo de Bardin, como foi descrito também no capítulo um.

No capítulo dois, após apresentar conceitos de “concepção” e de “formação” retirados de dicionários, dissertei sobre as proposições de vários autores.

Pérez Gómez (2000) apresenta quatro perspectivas, que considero como uma das principais concepções de formação docente: acadêmica, técnica, prática e reconstrução social. Esta última é uma das concepções que aparecem na proposta de formação docente pesquisada.

Veiga (1998) mostra uma teoria deontológica e visa a ação coletiva.

Enguita (apud Veiga, 1998), Weber (2007), Le Boterf (2003), Perrenoud (2001, 2002), Freitas (2003), Marcelo Garcia (apud Almeida, 2006) e Imbernón (apud Almeida, 2006) falam em “competências”: técnicas, profissionais e políticas.

Oliveira et alli (2005) apresentam uma concepção que vise a integração.

Severino (2006) mostra uma concepção de formação docente baseada na aquisição de certos domínios por parte do professor. São três domínios: de conteúdos específicos, de

metodologias do trabalho pedagógico e, por último, de conteúdos significativos. O autor apresenta, dessa forma, conteúdos e habilidades para a formação de professores.

Giroux (1987, 1997) e Almeida (2006) defendem concepções de formação docente relacionadas à teoria do professor reflexivo. Giroux, por meio do professor como intelectual transformador. E Almeida pela concepção ecológica da formação docente, que também visa a integração.

Essas duas últimas, juntamente, com a concepção de reconstrução social de Pérez Gómez (2000) permeiam as de formação docente da proposta do Curso de Pedagogia da FAE/ UEMG, que tem a docência como base da formação do professor.

O texto da proposta também determina um conjunto de competências e habilidades que o profissional educador deva ter. Este deve ser autônomo, além de desenvolver uma ética e uma responsabilidade social.

O egresso do curso deve ser também capaz de trabalhar no coletivo para que o processo educativo aconteça. Para que isto aconteça, de acordo com o texto da proposta, sua prática deve se sustentar numa sólida base teórica. Além disso, para o processo educativo é fundamental a integração, que é considerada fator essencial para o desenvolvimento da proposta.

No terceiro capítulo, apresentei as concepções de formação docente por meio das falas dos professores da FAE/ UEMG que fizeram parte desta pesquisa.

Para a análise dessas falas, estabeleci quatro categorias: (1) a concepção de formação dos professores; (2) o professor em relação à proposta; (3) a proposta em execução; (4) críticas em relação à proposta.

A primeira categoria apresenta as concepções de formação dos professores entrevistados. A multiplicidade de concepções de formação docente encontrada nos autores pesquisados também foi encontrada nas falas desses professores.

Percebi, além disso, que a construção feita por cada professor tem influência da formação que cada um teve, assim como suas experiências profissionais e o envolvimento institucional de cada professor.

Formar o professor numa perspectiva crítica, que o prepare para atuar de maneira reflexiva no contexto em que atua foi recorrente nas falas dos entrevistados. Além disso, houve também a recorrência de que esta formação deve ser técnica, pedagógica e política. O professor formado nesse processo deve assumir um compromisso político e social.

Entretanto, há professores que percebem a formação docente apenas relacionada à técnica e à aquisição de habilidades para se dar aulas.

Uma boa parte deles diz que não há como fazer uma única definição de concepção de formação de professores. Há várias e elas se mesclam na prática.

A maioria dos professores, na segunda categoria – o professor em relação à proposta, afirmou que a concepção de formação docente do Curso de Pedagogia da FAE/ UEMG é a do professor reflexivo, que se relaciona no coletivo através da integração.

O contexto de elaboração da proposta propiciou essas idéias. Contexto este influenciado pelos debates dos movimentos dos educadores, discussões nos encontros em organizações, como a ANFOPE e a ANPEd.

O texto da proposta não apresenta referências teóricas. Contudo, os professores entrevistados disseram que o que se estudava à época era fruto dos encontros acima citados. Além de grande influência de vários autores, como os espanhóis, Sacristán e Santomé, que, de acordo com o professor A, foram muito lidos naquele momento.

No segundo grupo de professores entrevistados, os que estão na instituição a partir de 2002, há uma contradição com o primeiro grupo em relação ao embasamento técnico e a base teórica que o curso oferece. De um lado, há professores, na sua maioria aqueles que contribuíram com a elaboração da proposta e de sua implementação inicial, que focalizam a formação política e crítica da proposta. Os alunos, numa fala da professora F, concordam com esta formação básica teórica que perpassa o curso. Por outro lado, uma parte dos professores entrevistados enfatiza que a proposta oferece uma formação considerada muito técnica, de que há muito ensino de técnicas, e que a proposta de formação ensina a dar aulas, principalmente, a partir do quinto período do curso.

A terceira categoria é a respeito da proposta em execução. Nesta, os professores mostraram que a proposta após dez anos de criação, implementação e execução apresenta-se

distanciada de sua origem. Uma boa parte deles disse que nunca viu a proposta do papel na prática.

Compreendo que no momento em que uma proposta é praticada, ela se transforma. Neste caso, o da educação, a proposta se modifica através de cada professor e suas leituras. Modifica-se nas salas de aula no momento que o professor tenta praticá-la com os alunos que são múltiplos. O que demonstra que não há apenas uma proposta, mas propostas de concepções de formação docente.

Após dez anos de implementação da proposta, críticas em relação à mesma é uma realidade, constatada nas entrevistas realizadas. A quarta categoria mostra como essas críticas se apresentam e, inclusive, por meio de resistências à proposta, que foi e ainda é considerada ousada e inovadora por se basear na concepção do professor reflexivo e na concepção de integração.

Os professores, que elaboraram e/ ou implantaram a proposta, defendendo-a, disseram que a proposta sempre foi aberta, discutida e debatida por todos da instituição, professores e alunos. Contradizendo a isto, alguns professores falaram que a proposta é fechada e não permite diálogo. Além de dizerem que a integração proposta não funciona por ser imposta. Contudo o que se apresenta é uma diversidade de experiências, o que reforça o debate daqueles que defendem a proposta do curso como aberta.

Percebo, então, ao estudar e pesquisar sobre as concepções de formação docente que, apesar de não encontrar na literatura estudada autores que tratam do tema especificamente, encontrei terminologias[56] (*perspectiva, componentes, modelos, enfoque* e, também, *concepções*) que mostram concepções acerca da formação de professores.

Além disto, a literatura e as entrevistas mostraram, ao se falar em concepção de formação docente, várias indagações e, até mesmo, questionamentos acerca do tema. Assim, como temas paralelos, concepção de currículo, concepção de professores, do professor se quer formar, quais são os saberes dos professores, resistências em relação a propostas, ao diálogo, ou, até mesmo, ao conflito.

Na busca pela concepção de formação docente de uma proposta curricular de um curso de pedagogia, encontrei não só uma concepção, mas várias. E que, como disse o professor

[56] Tais terminologias foram descritas no capítulo dois desta dissertação.

entrevistado A, não se sabe se realmente cabe dizer se existe uma concepção, se é preciso determinar o tipo de professor que se quer formar, já que há vários.

Percebo, assim, como o hibridismo acontece por meio da mescla de concepções que se hibridizam. O hibridismo também acontece através dos variados tipos de professores, na utilização de seus vários saberes, nas crenças desses que completam esses saberes e, até mesmo, nas suas resistências.

Da mesma forma, seria, praticamente, infundado pedir uma única teoria de formação docente, pelo fato de que as concepções se integram, mesclam e hibridizam. Seria até mesmo utópico ou ilusório tal perspectiva. Mas, ao mesmo tempo, convém ressaltar a necessidade e importância de fazer tal estudo para compreender a formação docente que é um dos desafios no campo educacional.

Ao me referir que é ilusório uma teoria estruturada de concepção de formação docente, é por esta fazer parte de um currículo, que por si só é uma complexidade e se apresenta de várias formas. Duas formas, no mínimo, a proposta curricular dita oficial, a do “papel”, e a proposta em ação, praticada, considerada como o real. Pelo fato, também, de haver uma mescla de teoria que se hibridizam.

Por isso mesmo é que esta pesquisa não termina aqui, como disse acima, o tema é amplo e complexo e se hibridiza a outros.

Neste momento, levanto outros questionamentos para futuros trabalhos desta autora e de outros pesquisadores. Alguns deles remontam indagações que fazia ainda na seleção deste mestrado, como as políticas públicas de formação docente repercutiriam na formação do professor através do currículo dos cursos. Pois seria um aprofundamento acerca da formação docente num âmbito macro da discussão sobre o tema, uma vez que pensar numa política de formação de professores requer a superação de condições de produção da formação dos professores hoje. Além disto, exige um estudo avançado sobre a formação de educadores.

Enquanto os anos 1980 foram marcados por uma racionalidade técnica, os anos 1990 foram marcados por questionamentos e indagações construídas pelos movimentos dos educadores através de estudos e pesquisas desenvolvidos nas instituições formadoras. Concepções que permitiram mudanças no âmbito da lei e nas propostas curriculares nos

cursos de formação, como ocorreu/ aconteceu com a proposta analisada nesta pesquisa – a proposta de formação de professores do Curso de Pedagogia da FAE/ UEMG.

Pelo fato de as concepções de formação de professores serem construções sociais, culturais, historicamente produzidas, em diversos contextos, tempos e espaços específicos, é que as falas dos professores entrevistados e a literatura estudada me permitiram outras reflexões. Trouxeram novamente à tona a discussão sobre os saberes docentes, que, de acordo com os professores, está relacionada diretamente com tipos de concepção docente. E exatamente por existirem várias concepções de formação docente e vários saberes, outra reflexão se faz necessária, a do hibridismo, pois a proposta curricular e a proposta em ação se mesclam em cada sala de aula através das concepções e dos saberes de cada professor. Estes conceitos indicam eixos para estudos futuros sobre as concepções de formação de professores na proposta elaborada e na proposta em ação.

Referências Bibliográficas:

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Trad. Alfredo Bosi. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ALMEIDA, Maria Isabel de. Apontamentos a respeito da formação de professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de educadores**: artes e técnicas, ciências políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2006. p. 177-188.

AMORIM, Dolores Maria Borges de; CHAVES, Eneida Maria. A prática interdisciplinar como princípio de formação docente: o CSFP em questão. **Revista Vertentes**, Universidade Federal de São João Del-Rei, n. 29, jan./ jun. 2007, p. 194-207.

_____; MATOS, Maria do Carmo de. **A formação do pedagogo/docente no curso de pedagogia da Faculdade de Educação/ CBH/ UEMG – Brasil – uma proposta de organização integrada do currículo.** IV Encuentro Internacional de KIPUS – Políticas Públicas Y Formación Docente para un Proyecto de País. Isla de Margarita, Venezuela, 4, 5 y 6 de octubre de 2002.

ANDRÉ, Marli Eliza D. Afonso. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos, **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 45, 1983, p. 66-71.

ANFOPE. **Documento final do IX Encontro Nacional**. Campinas, 1998.

ANFOPE. **Embate entre projetos de formação:** base comum nacional e diretrizes curriculares. Documento Final do X Encontro Nacional. Santa Catarina, 2000.

ANFOPE. **Formação dos Profissionais da Educação e Base Comum Nacional:** construindo um projeto coletivo. Documento Final do XI Encontro Nacional. Santa Catarina, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre o poder simbólico**. Lisboa: Difusão Editorial, 1989.

_____ (coord.). **A miséria do mundo**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BRASIL. Lei Darcy Ribeiro (1996). **LDB**: Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394, de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; e legislação correlata. 2.ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001. (Série fontes de referência. Legislação, n. 38)

BRZEZINSKI, Ira. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. 5.ed. Campinas, SP: Papirus, 2004. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989)**: a Revolução Francesa da historiografia. Trad. Nilo Odalia. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia Científica**. 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

DEMAILLY, L. C. Modelos de formação contínua e estratégias de mudanças. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2001.

FAE/ UEMG. Curso de Pedagogia. Currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia: Habilitações integradas: docência para a Educação Básica – Anos iniciais do Ensino Fundamental e Gestão de Processos Educativos da Educação Básica: Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional, 1998; versão 2002.

FAE/ UEMG. **Proposta de implantação do subprograma "mestrado interinstitucional em educação"**. FAE/CBH-UEMG/UERJ, setembro de 2004. (documento de arquivo)

FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 2. ed. Campinas: Papirus, 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2.ed. Revista e aumentada. 36. impressão. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão da educação e formação humana: um projeto pedagógico coletivo, **Comunicação** – Caderno do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unimep, ano 4, n. 2, nov. 1997, p. 43-49.

_____ (org.). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

FLICK Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Sandra Netz. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização, **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1095-1124, dezembro 2003. Disponível em www.cedes.unicamp.br. Acesso em agosto de 2007.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elizabete Monteiro (orgs.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. Trad. Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

_____. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Anderson Soares. Narrando fatos: história e historicidade em *o homem do castelo alto* de Philip K. Dick. Disponível em www.filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno07-08.html. Acesso em julho de 2008.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores**: saberes, identidade e profissão. 3.ed. Campinas, SP: Papirus, 2006. (Coleção Entre Nós Professores)

LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LUFT, Celso Pedro. **Dicionário Luft**. 20. ed. São Paulo: Ática, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MATOS, Maria do Carmo. **Formação docente e integração curricular** – proposta do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/ UEMG. Rio de Janeiro: UERJ, 2009. (Tese de Doutorado)

_____. Currículo, formação inicial do professor e saber docente. **Revista Vertentes**, Universidade Federal de São João Del-Rei, n. 29, jan./ jun. 2007, p. 223-232.

_____; ABRAS, Santuza; AMORIM, Dolores Maria Borges de. As práticas pedagógicas como eixo articulador teoria e prática na formação do pedagogo/ professor: uma proposta de organização integrada do currículo. IV Seminário Nacional de Pedagogia Universitária. 09 a 11 de outubro de 2006.

_____; PAIVA, Edil Vasconcellos de. Hibridismo e currículo: ambivalências e possibilidades. **Currículo sem Fronteiras**, v. 7, n.2, p. 185-201, jul. dez. 2007.

MATOS, Olgária. **Filosofia a polifonia da razão**: filosofia e educação. São Paulo: Scipione, 1997. (Pensamento e ação no magistério)

MORA, José Ferrater. **Dicionário de filosofia**: tomo II. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: _____. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicação Dom Quixote; Instituto de Formação Educacional, 1997. p. 13-33.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

_____ (org.). **Profissão professor**. Trad. Irene Lima Mendes; Regina Correia e Luísa Santos Gil. 2. ed. Portugal: Porto, 2003.

OLIVEIRA, João Ferreira de; ROSA, Dalva Eterna Gonçalves; SILVA, Andréa Ferreira da. Programa de formação continuada de professores e outros profissionais da educação na FE/ UFG. **Inter-Ação**, Rev. Fac. Educ., UFG, 30, p. 359-370, jul./ dez. 2005.

PAIVA, Edil Vasconcellos de. A formação do professor crítico-reflexivo. In: _____. **Pesquisando a formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 47-64.

PAIVA, Edil Vasconcellos de; PAIXÃO, Léa Pinheiro. **PABAEE (1956-1964)**: a americanização do ensino elementar no Brasil? Niterói: EdUFF, 2002.

PERRENOUD, Philippe. A ambigüidade dos saberes e da relação com o saber na profissão de professor. In: ____. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed Ed., 2001. p. 135-93.

_____; THURLER, Monica Gather; MACEDO, Lino de; MACHADO, Nilson José; ALLESSANDRINI, Cristina Dias. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Trad. Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, A. I.. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. p. 353-379.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. As leis orgânicas do ensino. In: ____. **História da educação no Brasil (1930/1973).** Petrópolis: Editora Vozes, 1978. p. 153-165.

RUSS, Jacqueline. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Editora Scipione, 1994.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Plano do currículo, plano do ensino: o papel dos professores/as. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, A. I.. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. p. 197-231.

_____. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3.ed. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

SELLTIZ, Claire; JAHODA, Marie; DEUTSCH, Morton; COOK, Stuart W. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. Trad. Dante Moreira Leite. 5. reimpressão. São Paulo: EPU, 1990.

SEVERINO, Antônio J. Formação, perfil e identidade dos profissionais da educação: a propósito das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de educadores**: artes e técnicas, ciências políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2006. p. 61-72.

SILVEIRA, Silvia Regina Benigno. **A formação continuada de professores**: experiências do Centro de Formação do Professor de Juiz de Fora (MG). Rio de Janeiro: UERJ, 2006. (Dissertação de Mestrado)

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação/ ANPED**, n. 23, p. 5-24, jan./fev./mar./ abr., 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, n. 4, p. 215-33, Porto Alegre, 1991.

THIOLLENT, Michel Jean-Marie. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária.** 3.ed. São Paulo: Editora Polis, 1982.

_____. Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. **Cadernos de Pesquisa**, n. 49, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, maio 1984, p.45-50.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. Pesquisa qualitativa. In: ____. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. p. 116-170.

_____. Interpretação dos dados na pesquisa qualitativa. In: ____. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. p. 170-173.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ARAUJO, José Carlos Souza. Reflexões sobre um projeto ético para os profissionais da educação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 153-176. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico)

WEBER, Silke. Formação docente e projetos de sociedade. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** (RBPAE), Porto Alegre, ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação), v. 23, n.2, mai./ago. 2007, p. 181-198.

ANEXOS

QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO

Nº _____

Nome: _____

1) Qual sua formação? _____

2) Possui pós-graduação?

( ) Sim. Qual? _____

( ) Não.

3) Tempo de trabalho na instituição:

( ) menos de 3 anos

( ) de 4 a 10 anos

( ) de 11 a 20 anos

( ) mais de 21 anos. Quantos anos? _____

4) Leciona com disciplinas do Ciclo Básico?

( ) Sim.

( ) Não.

4.1) Se sim, qual(is) disciplina(s)?

_____

4.2) Qual sua carga horária semanal? _____

5) Leciona com disciplinas de Habilitação?

( ) Sim.

( ) Não.

5.1) Se sim, qual(is) disciplina(s)?

_____

5.2) Qual sua carga horária semanal? _____

6) Você participou da formulação do currículo desse curso aprovado em 1998?

( ) Sim.

( ) Não.

7) Trabalha em outra instituição?

( ) Sim.

( ) Não.

7.1) Qual sua carga horária semanal? _____

ENTREVISTA – Tipo 1[57]:

1. Formar professor é ...
2. Você trabalha com esta concepção de formação?
3. A proposta do curso atende a esta concepção?
4. Qual a sua contribuição na elaboração da proposta?
5. A proposta em execução esta muito distanciada da proposta original?
6. Sim – em quais aspectos?
7. Não – em quais aspectos?
8. Examinando o texto senti falta das referências bibliográfica que fundamentaram a proposta. Você poderia citar algum dos autores que foram influência?

[57] Entrevista realizada com os professores que estão há mais tempo na instituição.

ENTREVISTA – Tipo 2[58]:

1. Formar professor é ...
2. Você trabalha com esta concepção de formação?
3. A proposta do curso atende a esta concepção?
4. Você já leu a proposta do curso?
5. Você saberia dizer qual é a concepção de formação docente que existe no Curso de Pedagogia da FAE/UEMG?
6. Você ampliou sua visão de formação de professor com sua atuação na instituição? Como? (exemplos)
7. Quais as situações que tem contribuído para a discussão sobre a formação do professor na instituição? Dê exemplos.
8. A dinâmica do curso tem contribuído para a formação do professor?
9. O momento de estágio propicia essa formação?
10. E a monografia?
11. O que você acrescentaria sobre sua visão de formação de professor?

[58] Entrevista realizada com professores que estão na instituição a partir de 2002.

LEI Nº 9.394 - DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996 - DOU DE 23/12/96 - LEI DARCY RIBEIRO

CAPÍTULO IV -
DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:
I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas: **(Regulamento – Decreto nº 3860/2001)**
I - cursos seqüenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino;
II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;
III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;
IV - de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.
Parágrafo único. Os resultados do processo seletivo referido no inciso II do **caput** deste artigo serão tornados públicos pelas instituições de ensino superior, sendo obrigatória a divulgação da relação nominal dos classificados, a respectiva ordem de classificação, bem como do cronograma das chamadas para matrícula, de acordo com os critérios para preenchimento das vagas constantes do respectivo edital. **(Incluído pela Lei nº 11.331, de 2006)**

Art. 45. A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização. **(Regulamento – Decreto nº 2207/1997)**

Art. 46. A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação. **(Regulamento – Decreto nº 2207/1997)**

§ 1º Após um prazo para saneamento de deficiências eventualmente identificadas pela avaliação a que se refere este artigo, haverá reavaliação, que poderá resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em descredenciamento. **(Regulamento – Decreto nº 2207/1997)**

§ 2º No caso de instituição pública, o Poder Executivo responsável por sua manutenção acompanhará o processo de saneamento e fornecerá recursos adicionais, se necessários, para a superação das deficiências.

Art. 47. Na educação superior, o ano letivo regular, independente do ano civil, tem, no mínimo, duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.

§ 1º As instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições.

§ 2º Os alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial, poderão ter abreviada a duração dos seus cursos, de acordo com as normas dos sistemas de ensino.

§ 3º É obrigatória a freqüência de alunos e professores, salvo nos programas de educação a distância.

§ 4º As instituições de educação superior oferecerão, no período noturno, cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidade mantidos no período diurno, sendo obrigatória a oferta noturna nas instituições públicas, garantida a necessária previsão orçamentária.

Art. 48. Os diplomas de cursos superiores reconhecidos, quando registrados, terão validade nacional como prova da formação recebida por seu titular.

§ 1º Os diplomas expedidos pelas universidades serão por elas próprias registrados, e aqueles conferidos por instituições não-universitárias serão registrados em universidades indicadas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 2º Os diplomas de graduação expedidos por universidades estrangeiras serão revalidados por universidades públicas que tenham curso do mesmo nível e área ou equivalente, respeitando-se os acordos internacionais de reciprocidade ou equiparação.

§ 3º Os diplomas de Mestrado e de Doutorado expedidos por universidades estrangeiras só poderão ser reconhecidos por universidades que possuam cursos de pós-graduação reconhecidos e avaliados, na mesma área de conhecimento e em nível equivalente ou superior.

Art. 49. As instituições de educação superior aceitarão a transferência de alunos regulares, para cursos afins, na hipótese de existência de vagas, e mediante processo seletivo.

Parágrafo único. As transferências *ex officio* dar-se-ão na forma da lei. **(Regulamento – Lei nº 9536/1997)**

Art. 50. As instituições de educação superior, quando da ocorrência de vagas, abrirão matrícula nas disciplinas de seus cursos a alunos não regulares que demonstrarem capacidade de cursá-las com proveito, mediante processo seletivo prévio.

Art. 51. As instituições de educação superior credenciadas como universidades, ao deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes, levarão em conta os efeitos desses critérios sobre a orientação do ensino médio, articulando-se com os órgãos normativos dos sistemas de ensino.

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: **(Regulamento – Decreto nº 2207/1997)**

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber. . **(Regulamento – Decreto nº 2207/1997)**

Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino; . **(Regulamento – Decreto nº 3860/2001)**

II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;

III - estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão;

IV - fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio;

V - elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes;

VI - conferir graus, diplomas e outros títulos;

VII - firmar contratos, acordos e convênios;

VIII - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais;

IX - administrar os rendimentos e deles dispor na forma prevista no ato de constituição, nas leis e nos respectivos estatutos;

X - receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas.

Parágrafo único. Para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre:

I - criação, expansão, modificação e extinção de cursos;

II - ampliação e diminuição de vagas;

III - elaboração da programação dos cursos;

IV - programação das pesquisas e das atividades de extensão;

V - contratação e dispensa de professores;

VI - planos de carreira docente.

Art. 54. As universidades mantidas pelo Poder Público gozarão, na forma da lei, de estatuto jurídico especial para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público, assim como dos seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal. . **(Regulamento – Decreto nº 2207/1997)**

§ 1º No exercício da sua autonomia, além das atribuições asseguradas pelo artigo anterior, as universidades públicas poderão:

I - propor o seu quadro de pessoal docente, técnico e administrativo, assim como um plano de cargos e salários, atendidas as normas gerais pertinentes e os recursos disponíveis;

II - elaborar o regulamento de seu pessoal em conformidade com as normas gerais concernentes;

III - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, de acordo com os recursos alocados pelo respectivo Poder mantenedor;

IV - elaborar seus orçamentos anuais e plurianuais;

V - adotar regime financeiro e contábil que atenda às suas peculiaridades de organização e funcionamento;

VI - realizar operações de crédito ou de financiamento, com aprovação do Poder competente, para aquisição de bens imóveis, instalações e equipamentos;

VII - efetuar transferências, quitações e tomar outras providências de ordem orçamentária, financeira e patrimonial necessárias ao seu bom desempenho.

§ 2º Atribuições de autonomia universitária poderão ser estendidas a instituições que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base em avaliação realizada pelo Poder Público.

Art. 55. Caberá à União assegurar, anualmente, em seu Orçamento Geral, recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento das instituições de educação superior por ela mantidas.

Art. 56. As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional.

Parágrafo único. Em qualquer caso, os docentes ocuparão setenta por cento dos assentos em cada órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratarem da elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes.

Art. 57. Nas instituições públicas de educação superior, o professor ficará obrigado ao mínimo de oito horas semanais de aulas. . **(Regulamento – Decreto nº 2668/1998)**

TÍTULO VI -
DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: **(Regulamento – Decreto nº 3276/1999)**

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

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. . **(Regulamento – Decreto nº 3276/1999)**

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: . **(Regulamento – Decreto nº 3276/1999)**

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a existência de título acadêmico.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

§1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino**.(Renumerado pela**

Lei nº 11.301, de 2006)
§ 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. **(Incluído pela Lei nº 11.301, de 2006)**