

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Maria José de Brito Araújo

**DILEMAS E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE E NA PRÁTICA
PEDAGÓGICA: UM ESTUDO DE CASO DO EGRESSO DO CURSO DE
PEDAGOGIA DA UNEAL**

**Maceió
2009**

MARIA JOSÉ DE BRITO ARAÚJO

**DILEMAS E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE E NA PRÁTICA
PEDAGÓGICA: UM ESTUDO DE CASO DO EGRESSO DO CURSO DE
PEDAGOGIA DA UNEAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), para Obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Adriana Almeida Sales de Melo

Maceió
2009

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

A663d Araújo, Maria José de Brito.
Dilemas e desafios na formação docente e na prática pedagógica : análise do egresso do Curso de Pedagogia da UNEAL / Maria José de Brito Araújo, 2009.
118 f. : il.

Orientadora: Adriana Almeida Sales de Melo.
Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2009.

Bibliografia: f. 114-118.

1. Educação. 2. Professores – Formação. 3. Prática pedagógica. I. Título.

CDU: 371.133

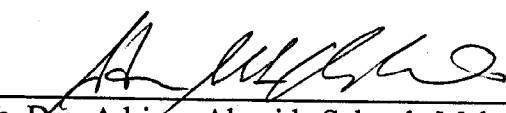
Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Dilemas e Desafios na Formação Docente e na Prática Pedagógica:
Análise do Egresso do Curso de Pedagogia da Uneal.

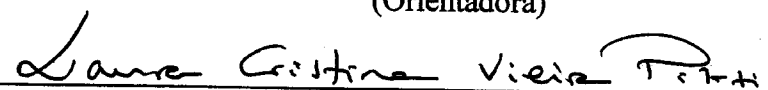
MARIA JOSÉ DE BRITO ARAÚJO

Dissertação submetida ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 29 de maio de 2009.

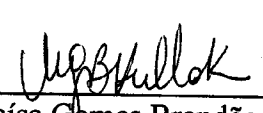
Banca Examinadora:



Prof. Dra. Adriana Almeida Sales de Melo (CEDU-UFAL)
(Orientadora)



Prof. Dra. Laura Cristina Vieira Pizzi (CEDU/UFAL)
(Examinadora Interna)



Prof. Dra. Máisa Gomes Brandão Kullo (UNCISAL)
(Examinadora Externa)

Dedico,

A minha mãe (*in memorian*) que mesmo sem conhecer as letras me propiciou condições para que eu labutasse pelo caminho da docência;

Ao meu pai por afinidade (*in memorian*), pai do coração, que muito contribuiu com minha formação inicial;

Ao meu esposo, companheiro inseparável em minhas horas de estudo, que através de seu silêncio transmitia paz e serenidade, sempre disposto a me apoiar;

Aos meus filhos e netos, para que vejam no amanhã uma conquista que parte do hoje;

Aos meus colegas professores, aqueles que lutam fervorosamente em prol da educação;

Aos meus alunos, os quais eu me orgulho de tê-los como parceiros no caminho da educação;

A todos aqueles que acreditam no poder de mudanças, provocadas pela persistência docente.

Agradeço,

Especialmente a Deus pelo dom da vida, pela saúde e pela esperança de poder contribuir com a educação por mais um tempo nesse mundo conturbado de injustiça social;

A minha orientadora, professora Dr^a. Adriana Almeida Sales de Melo, que com muita sabedoria me orientou, acompanhando essa pesquisa com segurança, ética e responsabilidade;

A professora Dra. Maisa Brandão Gomes Kullo, profissional competente e dedicada à formação docente;

Aos meus professores do curso de Mestrado Dr, Luis Paulo, Dr^a. Adriana Melo, Dr^a. Laura Pizzi, Dr^a. Maria do Socorro; Dr^a. Graça Tavares que contribuíram com suas experiências afim de que eu galgasse mais um degrau na pirâmide acadêmica;

Aos alunos do curso de Pedagogia, curso de Direito, especialmente aos alunos-professores do PGP que contribuíram com essa pesquisa, enquanto sujeitos partícipes;

A UNEAL por me proporcionar momentos de aprendizagem nesses vinte e cinco anos de caminhada acadêmica;

Aos gestores do CESAMA por confiar no meu trabalho enquanto docente.

Como professor crítico, sou um aventureiro responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a franquia de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo.

(Paulo Freire)

RESUMO

O processo de formação do professor visa preparar o profissional para o exercício da docência nos níveis de ensino, quer seja nas modalidades da Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Ensino Médio. Nesse sentido, esse trabalho investiga os dilemas, desafios e perspectivas que norteiam a formação docente e a prática pedagógica dos egressos do Programa Especial para Graduação de Professores (PGP), curso de pedagogia, instituído pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), objetivando atender a demanda dos professores em exercício da rede municipal de ensino, considerando os impactos causadores de mudanças no contexto da Educação Básica, na qual, a prática desses egressos se desenvolve, bem como, na sociedade alagoana. Discute a conjuntura das políticas de formação docente, fazendo um resgate histórico, através de breves abordagens, a partir das Escolas Normais, pioneiras na formação do professor, até os princípios básicos que sustentam essa formação na contemporaneidade. Assim, traça o perfil do egresso trazendo como reflexão e análise a ação desse egresso, considerando seu fazer docente no início da profissionalização, início do programa e após o programa, portanto, três momentos distintos. Outrossim, sinaliza o egresso enquanto sujeito dessa investigação. Dessa forma, o tipo de pesquisa utilizada é a qualitativa, cuja abordagem centra-se no estudo de caso. Vale salientar que o instrumento utilizado na coleta de dados foi um questionário aberto e um roteiro de entrevista semi-estruturada. Os resultados alcançados mostram a prática pedagógica do egresso centrada em abordagens teóricas advindas das literaturas trabalhadas durante o programa e vislumbram inovações e mudanças de paradigmas diante de uma diversidade de ações que foram aprendidas e apreendidas pelos egressos.

Palavras-chave: Formação docente; Prática pedagógica; Egresso.

ABSTRACT

The process of teacher training aims to prepare the professional for the exercise of the teaching job in the various levels of teaching, either in the basic school or in the high school. Therefore, this work investigates the dilemmas, challenges and perspectives which shows the north to the teacher training process as well as the graduates' pedagogical practice from the Programa Especial para Graduação de Professores (PGP), Pedagogy course, held by Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), whose objective is to graduate the in-service teachers from various cities in Alagoas, considering the impacts that cause changes in the context of the basic education, in which the practice of these in-service teachers develops, as well as the impacts in the society of Alagoas. This work also discusses on the set of political issues on the teacher training, through a historical study and some approaches, from the Normal Schools, the first ones in the business of teacher training, until the basic principles which support this teacher training in the contemporary. Therefore, sets the profile of the graduate, bringing some reflections and analysis at the action of this graduate teacher, considering his teaching job from the beginning of his profession, from the beginning of the program and after the program, which are three different moments. It also remarks the graduate student as the subject of the investigation. This way, the type of research is the qualitative one, whose approach is a case study. This work highlights that the instrument used in this research was an open questionnaire and a semi-structured interview. The results show that the graduate's pedagogical practice is centred in theoretical approaches which come from literatures presented during the terms of the program and that it implies innovations and the changes of paradigms before the diversity of actions which were learned by the graduate students.

Key-words: Teachers training; Pedagogical practice; Graduate.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO nº. 01 – Dados do Magistério primário em 1957 nas diversas regiões do país.	30
GRÁFICO nº. 02 – Dados do Magistério primário em 1957 nas diversas regiões do país.	30
GRÁFICO nº. 03 – Origem dos egressos	71
GRÁFICO nº. 04 – Caracterização do sexo dos alunos-professores	72
GRÁFICO nº. 05 - Indica a faixa etária dos entrevistados	73
GRÁFICO nº. 06 - Apresenta a modalidade de atuação do aluno-professor	73
GRÁFICO nº. 07 – Apresenta o nível de conhecimento dos alunos do aluno-professor	74

LISTA DE TABELAS

TABELA nº 01 – Perfil dos pólos da escola normal em Alagoas – rede estadual	33
TABELA nº 02 – Indica os avanços e o referencial profissional dos alunos-professores	93

LISTA DE SIGLAS

APA	Aluno-professor A
AP-A1	Aluno-professor A-1
CEE	Conselho Estadual de Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Tecnológico
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DOE	Diário Oficial do Estado
ESSER	Escola Superior de Ciências Humanas, Físicas e Biológicas do Sertão
FFPA	Faculdade de Formação de Professores de Arapiraca
FUNEC	Fundação do Agreste Alagoano
FUNESA	Fundação Universidade Estadual de Alagoas
LDB	Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDV	Programa de Incentivo à Exoneração Voluntária
PETI	Programa de Erradicação do Analfabetismo
PGP	Programa para Formação de Professores em Nível Superior
PROFORMAÇÃO	Programa de Formação de Professores em Exercício
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UNEAL	Universidade Estadual de Alagoas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I – CENÁRIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: BREVES RECORTES SÓCIO-HISTÓRICOS	23
1.1. Formação docente sob diversos olhares: uma retrospectiva histórica	23
1.2. Período Republicano e as Escolas Normais	27
1.3. Aparato Teórico-metodológico das Escolas Normais no Estado de Alagoas	32
1.4. Curso de Pedagogia na rota da formação docente: do pioneirismo à busca de identidade	36
1.5. A formação do professor no curso de pedagogia e os ditames das Diretrizes Curriculares Nacionais	41
CAPÍTULO II – CURRÍCULO E PRÁTICA DOCENTE: PONTOS E CONTRAPONTO CONSIDERANDO OS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA	48
2.1. Situando o Curso de pedagogia frente ao processo de formação continuada – relação entre formação, currículo e prática.	52
2.2. Confluências de práticas no enfrentamento de um currículo diferenciado entre os cursos de Pedagogia da Uneal.	53
2.2.1. Finalidade do curso de Pedagogia - analisando a formação inicial	55
2.2.2. Perfil sócio-econômico dos discentes do curso de Pedagogia – um olhar sobre a formação inicial e continuada.	57
2.2.3. Estrutura curricular do curso de Pedagogia – formação inicial	59
2.2.4. Ementário das Disciplinas – formação inicial	61
2.3. Analisando o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia – formação continuada ofertada pelo Programa Especial de Formação de Professores – PGP	62
2.3.1. Finalidade do curso de Pedagogia diante da formação continuada do PGP	62
2.3.2. Perfil do profissional a ser formado no PGP.	63
2.3.3. Estrutura Curricular do curso de Pedagogia – formação continuada	63

CAPÍTULO III – HISTÓRIAS E HISTÓRIAS CONFIGURANDO OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELO ALUNO- PROFESSOR DURANTE O PERCURSO DO PGP: UMA ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO EGRESSO DO CURSO DE PEDAGOGIA	68
3.1. Diagnosticando o Perfil dos Sujeitos da Pesquisa: Quem são os Alunos Professores do PGP?	69
3.1.1 Origem dos egressos	71
3.1.2 Caracterização do sexo dos alunos-professores	72
3.1.3. Faixa etária dos alunos-professores	73
3.1.4 O aluno-professor e sua prática docente	73
3.1.5 Aluno-professor e o nível de seus alunos da Educação Básica	74
3.2. Relato de um Passado Docente – Resgatando a Memória Frente à Primeira Experiência Docente	76
3.3 O Fazer pedagógico do aluno-professor: analisando o discurso dos sujeitos no limiar da graduação	83
3.3.1 Tecendo fios em relação ao desenvolvimento da prática pedagógica: o aluno- professor e o enfrentamento dos problemas metodológicos em sua função docente	84
3.4. A fala dos atores e os impactos causados pelo PGP no que tange ao processo de formação docente e a prática pedagógica – uma análise das perspectivas do egresso do curso de pedagogia	91
3.4.1. Os atores da pesquisa frente aos avanços relevantes em seu fazer docente: uma descrição analítica do marco referencial na vida profissional do egresso	92
3.4.2 Os egressos e a valorização profissional	98
3.4.3. O egresso e a auto-estima	99
3.4.4. Novos passos, novos rumos guiados por novos saberes frente à aquisição de conhecimentos científicos e que fortalecem a prática pedagógica do egresso	101
3.4.5. Relatos dos egressos: dificuldades enfrentadas diante da compreensão dos textos científicos	102
3.4.6. A fala dos egressos frente à aquisição de conhecimentos científicos - vivências e experiências após o curso de pedagogia	105
CONCLUSÃO	110
REFEÊNCIAS	114
	119

INTRODUÇÃO

Os dilemas e desafios na formação docente e na prática pedagógica procuram contextualizar e analisar o fazer do aluno-professor, egresso do curso de pedagogia do Programa Especial para Graduação de Professores (PGP), ofertado pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), através do processo de formação continuada proporcionada aos professores da rede municipal de ensino, professores estes, em exercício de suas funções docentes. Nesse sentido, é pertinente historicizar o papel da Uneal, enquanto instituição que gradua profissionais e influencia na formação de suas opiniões e que desde a década de 1970 vem prestando serviços educacionais ao interior de Alagoas por meio da formação de professores.

A Uneal passou por momentos de transição política cujos avanços evidenciam-se através da transformação da instituição por três momentos, de Fundação Educacional do Agreste Alagoano (FUNEC), para Fundação Universidade Estadual de Alagoas (FUNESA) e de FUNESA para Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), bem como a criação de outras modalidades de cursos, além dos existentes em formação para professores; expansão para outros municípios alagoanos com a institucionalização de campi, entre outras ações consolidadas durante o período de 1970, data de sua criação, até o contexto atual.

Dessa forma, o ensino superior no interior de Alagoas ganha formato com a FUNEC, primeiro passo de uma caminhada política, com vista à formação de professores através da Lei Municipal nº. 719, instituída em 13 de outubro de 1970 com três artigos determinantes. O artigo 1º autoriza o Poder Executivo a instituir uma Fundação Educacional objetivando o progresso material, cultural e social da região geo-educacional, cujo município de Arapiraca é o centro, bem como a manutenção de estabelecimentos de ensino de qualquer grau, compatíveis com as necessidades atuais ou próximas. Em relação ao artigo 2º da referida lei, esse trata da abertura de um crédito especial para assegurar as condições de instalação e início de funcionamento da fundação. Quanto ao artigo 3º trata-se da revogação das disposições contrárias.

Ao analisar a legislação, constatamos que a fundação, criada em 1970, estava predestinada a receber recursos anuais, no valor de trezentos salários mínimos, para encargos de manutenção, assim como o Poder Executivo estava autorizado a doar um terreno na zona urbana no sentido de construir um espaço definitivo para a sede da fundação com

possibilidade de ampliação. Nesse contexto, as atribuições do Poder Executivo foram ampliadas, cabendo-lhe o papel de elaboração do Estatuto da Fundação, da promoção de seu registro na forma da lei, e, da indicação dos membros que iriam representar o Conselho de Curadores e da Diretoria em seu primeiro mandato.

Assim, no dia 10 de dezembro de 1970 foi empossada a primeira diretoria da fundação, composta por cidadãos arapiraquenses, pioneiros nessa empreitada de consubstanciar o ensino superior no agreste alagoano. Em abril de 1971 foram criados os cursos de Licenciatura de curta duração em Letras, Estudos Sociais e Ciências por meio de Decreto Presidencial, dando formato a Faculdade de Formação de Professores de Arapiraca, cujos cursos tiveram seu reconhecimento em 27 de junho de 1977 através do Decreto Federal nº. 79. 866/77 (PDI, 2005).

Já se consolidava um passo na formação inicial de professores e após quatorze anos, as expectativas da população egressa das licenciaturas curtas e também do ensino médio começam a ser ampliadas diante da autorização do funcionamento das licenciaturas plenas em 1985 por meio da Portaria do MEC nº. 145 de 25 de fevereiro. Nesse sentido, o egresso regressa a instituição para complementar seus estudos e a instituição amplia seu currículo para atender os que estão chegando por força do vestibular.

Vale salientar que o primeiro curso a ser reconhecido em nível de licenciatura plena foi Letras com habilitação em português x francês x inglês e suas respectivas literaturas de conformidade com Portaria Ministerial nº. 660/89. O segundo curso a ser reconhecido foi Estudos Sociais com Habilitação em Moral e Cívica através da Portaria Ministerial nº 718, de 19 de maio de 1992 e em posterior o curso de Ciências, habilitação em Biologia, Matemática e Química, segundo Portaria Ministerial nº 1.441 de outubro de 1992. Ressaltamos que na ocasião da autorização dos dois últimos cursos, a instituição já se encontrava sob a égide do Poder Público Estadual, na qual era regida e mantida, ato consolidado pela Lei Estadual nº. 5.119/90, cujo novo estatuto seria aprovado pelo Decreto Governamental nº. 34.928 de 29 de maio de 1991 e sua primeira diretoria estava sendo nomeada por ato governamental nessa nova estrutura organizacional.

Com o processo de estadualização consolida-se a interiorização do ensino público e gratuito, alargando-se a porta de acesso da universidade à população de menor poder econômico. Mas, apesar dessa consolidação, isso não evitou o crescente número de profissionais sem qualificação para o trabalho, uma vez que a população egressa do Ensino

Médio aumentava em proporções bem maiores, sem contar com aquela que não conseguia vencer as barreiras do concurso vestibular, ou se contentou com os poucos conhecimentos de uma profissionalização de nível médio, ou simplesmente se acomodou.

Inicia-se uma nova fase no cenário da educação superior do agreste alagoano. Os cursos de licenciaturas reconhecidos, a instituição vinculada ao Poder Público, portanto gratuita, respondendo aos anseios da sociedade civil e principalmente da sociedade acadêmica que não suportavam mais as anuidades. Nesse sentido, as mudanças eram perceptíveis e o crescimento da instituição era notável, pois, a partir daí já se pensava em diversidades de cursos, ampliação e expansão, objetivando atingir a outras áreas do conhecimento. Mas, a formação de professores, especialmente no interior de Alagoas, com o curso de pedagogia estava por se consolidar. Em 1994 cria-se a Escola Superior de Ciências Humanas Físicas e Biológicas do Sertão-ESSER, Lei nº. 5.600/94, instituindo os cursos de Zootecnia e Pedagogia, sendo esse último estendido a Faculdade de Formação de Professores de Arapiraca (FFPA) com 50 vagas (PDI, 2005).

Assim, vencendo desafios, a FUNEC tem seu nome alterado para Fundação Universidade Estadual de Alagoas (FUNESA) em 1995, cinco anos após a estadualização por força da Lei Estadual 5.762. Tudo fazia crer, naquele momento, que a instituição iria tomar um rumo em busca do progresso sócio-educacional, instituindo, além do ensino, a pesquisa e a extensão em prol de atender as regiões geo-educacionais onde estava alocada, saindo da situação acadêmica de faculdades integradas para o status de instituição universitária (PDI, 2005), objetivando desenvolver os três princípios básicos citados anteriormente, mas, o Programa de Incentivo a Exoneração Voluntária (PDV), instituído pela Lei 5.860/96 e Decreto 37.067/96 atingiram sobremaneira a FUNESA, ficando seu quadro administrativo com apenas quatro funcionários efetivos e o corpo docente também teve uma redução significativa.

Isso contribuiu para que a instituição funcionasse de forma precária, contratando funcionários para prestação de serviços e criando um processo seletivo para contratação do corpo docente na condição de professor horista. O impacto do PDV foi muito desastroso e as áreas mais sofridas com a ausência do corpo docente foram Matemática, Biologia e Química, mas, apesar disso, os integrantes da instituição, aqueles que não se renderam ao PDV, buscaram através de lutas e da união entre eles, fortalecer a FUNESA e continuar seu trabalho, mesmo com dificuldades em todos os aspectos, tais como: falta de recursos

humanos, recursos materiais, entre outros, necessários ao desenvolvimento acadêmico. É conveniente salientar que nessa época o primeiro Concurso para Professor Auxiliar já havia acontecido, ainda enquanto FUNEC e os professores aguardaram em média três anos para nomeação, ato consolidado após o PDV.

Sinalizamos ainda o período de 1998 e 1999 com a implantação do curso de Letras no município de União dos Palmares e São Miguel dos Campos, enquanto extensão da Faculdade de Formação de Professores de Arapiraca contando com a parceria das Prefeituras Municipais das cidades elencadas. Após o período do PDV a instituição procurou se erguer, mesmo estando com o corpo docente fragilizado. A expansão sinalizou avanços, os quais são constatados através dos cursos de licenciaturas e bacharelados implantados e implementados nos municípios de Arapiraca, Santana do Ipanema, Palmeira dos Índios, São Miguel dos Campos e União dos Palmares, até 2006, data da transformação de FUNESA para Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL).

É sob esse cenário institucional que situamos essa pesquisa, investigando inicialmente os dilemas, desafios e as necessidades de um profissional, ora egresso, do Programa Especial para Graduação de Professores (PGP), curso de Licenciatura em Pedagogia, instituído no âmbito da FUNESA e diplomado pela UNEAL, nesse arcabouço de transição política, que sinaliza esta instituição por quase quatro décadas, uma vida adulta diante das licenciaturas e, ainda jovem, quando se trata dos bacharelados.

Outrossim, essa investigação analisa a estrutura metodológica e operacional do PGP, fundamentada nos princípios estabelecidos no Parecer 009/2001/CNE/CP que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9.394/96, programa proposto pela UNEAL, com um tempo mínimo de 36 meses e máximo de 48 meses, com uma carga horária de 3.200 horas aulas, cujo funcionamento se consolidou às sextas-feiras à noite e sábado em horário integral, apresentando estrutura e características próprias, voltado especialmente para professores em exercício da rede municipal de ensino.

Nesse sentido, é pertinente salientar que o projeto político pedagógico do PGP foi construído por um grupo de profissionais indicados pelo Diretor Presidente da época, submetido à apreciação do Conselho Estadual de Educação de Alagoas (CEE), o qual solicitou diligências por várias vezes, alegando que o projeto não estava compatível com os ditames legais, então se instalando uma caminhada infinita em prol da aprovação desse

projeto diante do CEE e, como resposta a uma demanda de profissionais que aguardava com ansiedade o momento de ter seu sonho consolidado através do ingresso em um curso superior.

É pertinente enfatizar que a razão impulsionadora desse pleito, advém das reivindicações apresentadas pelos gestores municipais do agreste, sertão, zona da mata e litoral alagoano, objetivando suprir as necessidades de professores qualificados para atender a Educação Básica em cada município parceiro e, ainda, para atender uma prerrogativa da LDB/96 que, através das Disposições Transitórias, art. 87. Inciso 4º traz a seguinte redação: “até o fim da Década da Educação, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (LDB, 1996, p. 39).

É nesse contexto que a UNEAL se propôs a atender as reivindicações dos municípios, objetivando contribuir para a formação continuada desse profissional da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental através da institucionalização do PGP. Em relação à formação continuada, esse “demanda processos contínuos de desenvolvimento referendados por uma crença quanto à complexidade do ato pedagógico, à provisoriedade do conhecimento e à incompletude dos seres humanos”(LIMA, 2005, p. 20). Nesse sentido, o profissional professor, no exercício de suas funções docentes, deve privilegiar os programas que atendam suas necessidades formativas, seus anseios enquanto sujeito formador de opiniões.

Partindo do princípio de que a universidade, de forma geral tem participado desses programas de formação continuada mediante convênios firmados com as Secretarias de Educação, tanto em nível estadual quanto municipal, disponibilizando vagas nos cursos de licenciaturas ou através da criação de programas para atender tal necessidade, a UNEAL também cumpriu seu papel social, ofertando 4.000 mil vagas para professores em exercício da rede municipal de ensino através do PGP. Portanto, há de se considerar que o período pós LDB/96 entre 1996 a 2004 a rede privada de ensino superior se expandiu em proporções maiores que os anos anteriores ao ponto de representar quase três quartos de todas as IES existentes no estado, assim, Alagoas sinaliza um crescimento maior em relação ao restante do país e o sistema de ensino federal também foi ampliado de forma descomunal (MEC/INEP, 2006).

Nesse sentido vale destacar o processo de expansão gerado pela UNEAL em 2002, período pós LDB, instituindo o PGP, programa pensado a partir das demandas oriundas dos municípios alagoanos e que provocava profunda inquietude no meio profissional, e, sobretudo, em relação a provocar mudanças na prática pedagógica dos professores das

secretarias municipais de educação. A sustentação legal desse programa se deu por meio da Resolução nº. 004/2002—CEE, publicada no Diário Oficial do Estado de Alagoas (DOE) em quatro de julho de 2002 e Portaria nº. 004/2002 de homologação pela Secretaria de Estado, Ciência, Tecnologia e Educação Superior, publicada no DOE em 26 de julho de 2002, estando dessa forma, a instituição autorizada a executar o programa.

É interessante salientar que o processo seletivo antecedeu sua autorização, bem como o acordo firmado através de convênios com os municípios parceiros datam de março a julho de 2002, o que provocou muita ansiedade por parte dos alunos-professores aprovados no processo seletivo e grandes inquietações por parte da instituição, chegando a mobilizar a sociedade para participar das discussões. Esse foi, sem dúvida, um momento de tensão entre os que faziam a instituição, entre as secretarias de educação e, principalmente, diante dos alunos-professores aprovados no processo seletivo.

Mas, apesar desse desconforto, o programa fluiu com a oferta de 4000 mil vagas e 3.793 aprovados, atendendo a 49 municípios, 75 turmas e 08 pólos geo-educacionais, com o seguinte perfil: Pólo I - município de Arapiraca; Pólo II-Santana do Ipanema; Pólo III- Palmeira dos Índios; Pólo IV- Coruripe; Pólo V – São Miguel dos Campos; Pólo VI- Viçosa; Pólo VII- Marechal Deodoro e Pólo VIII- Maribondo, esse último pólo se constituiu por força do desmembramento do pólo de Viçosa. É conveniente ressaltar que os pólos foram se constituindo gradativamente. Nesse contexto é salutar enfatizar a distribuição da carga horária, a qual estava pautada em: 2.000 horas de Atividades de Ensino e Aprendizagem; 200 horas de Estudos Independentes; 400 horas de Prática como Componente Curricular; 400 horas de Estágio Supervisionado e 200 horas de Trabalho de Conclusão de Curso. Nesse sentido, o PGP licenciou aproximadamente 3.600 professores em exercício de suas funções docentes na primeira versão.

Como estamos nos reportando a um programa, objeto de investigação, é pertinente salientar que os municípios alagoanos através das Secretarias de Educação, solicitavam a continuidade do programa objetivando suprir a carência de professores em Língua Portuguesa, Matemática e Biologia para os Anos Finais do Ensino Fundamental e, ainda, a inserção do Curso de Pedagogia para aqueles professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental que não se incluíram na primeira versão.

Na perspectiva de habilitar os professores em exercício, outros municípios que não aderiram ao programa na primeira versão, iniciaram uma busca incessante frente a UNeal no

sentido de atender a demanda dos municípios por professores em áreas específicas, a exemplo do município de Delmiro Gouveia, Alto Sertão e Matriz do Camaragibe, região norte de Alagoas, entre outros que destacaremos a seguir.

Destarte, essa segunda versão tem como marco referencial as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Matemática, Letras, Ciências Físicas e Biológicas e Pedagogia, haja vista que, esse último já estava consolidada as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia iniciando uma nova fase na história das políticas educacionais, através desse documento norteador que define sua identidade tão discutida nos últimos anos.

Assim, o programa em sua segunda versão atende um contingente de professores do interior de Alagoas distribuídos quantitativamente por cursos, pólos e municípios parceiros. São 54 municípios atendidos, 8 polos geoeeducacionais e 48 turmas, perfazendo um total de 1.804 alunos-professores, dos quais 1.148 são do Curso de Pedagogia; 204 Letras; 200 Matemática e 206 Ciências Biológicas. Em comparação com a primeira versão houve expansão, tendo em vista a diversidade de cursos, embora a Pedagogia apresente uma adesão bem maior de professores. Os municípios parceiros também se diversificaram, dessa vez com abrangência em Delmiro Gouveia e Matriz do Camaragibe através da criação de pólos, além de outros municípios do agreste e sertão alagoano.

Frente ao exposto, defendemos que todo e qualquer projeto novo deve ser cuidadosamente acompanhado, avaliado e analisado em seus múltiplos aspectos, pois é, sobretudo, através dos resultados alcançados nessa investigação, que a continuidade de programas expansionistas desse porte tornar-se-á possível. Porém, esse programa se propôs, desde seu nascedouro, a contribuir para o desenvolvimento de uma prática concernente com o contexto atual e, também, com vistas à formação de cidadão críticos, criativos, dinâmicos e cômnicos de seu papel na sociedade.

Sabemos que o momento atual reclama por uma escola democrática, aberta as mudanças e que se proponha inserir os alunos no caminho que segue em direção à conquista de uma maneira de viver e conviver em sociedade, por isso, urge a necessidade de se formar profissionais preparados para a realidade do ensino, considerando as mudanças que surgem, com a sensibilidade peculiar para identificar os problemas de seus alunos, orientando o aprendizado para uma maior contextualização, uma efetiva prática interdisciplinar e uma formação humana mais ampla. Assim sendo, a análise do tema em pauta, especialmente no que se refere aos fundamentos filosóficos, políticos e metodológicos, centra-se nos propósitos

do programa, considerando os conhecimentos apreendidos pelo aluno-professor durante toda sua trajetória acadêmica. Nesse sentido, torna-se evidente a grande relevância social dessa investigação, não somente para a UNEAL-AL, mas, sobretudo, para o Estado de Alagoas e em especial para os municípios parceiros do programa.

Destarte, essa pesquisa se propõe a responder ao seguinte questionamento: Até que ponto os dilemas e desafios enfrentados pelos alunos-professores, egressos do PGP, estão favorecendo para o desenvolvimento de uma prática pedagógica centrada nos princípios legais do projeto Político Pedagógico do Programa, bem como, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica?

Posto o problema, nossas hipóteses centras-se em duas questões emergenciais: dilemas e desafios. O programa foi implantado, porém, a definição da natureza acadêmica não ficou explícita, o que gerou grandes especulações. Assim, essa indefinição causou angústia, falta de incentivo e, especialmente descrédito no programa, afetando, sobretudo, a prática pedagógica desses alunos-professores no *locus* profissional, uma vez que são professores em exercício, desenvolvendo suas ações docentes na Educação Básica.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa definiu os passos a serem trilhados nesse trabalho, a partir das idéias de Denzin e Lincoln (2006), que apresentam esse tipo de pesquisa como um estudo de materiais coletados empiricamente permeados por estudo de caso, entrevista, entre outras modalidades presentes no cotidiano, passíveis de serem observados e propensos a discorrer sobre significados rotineiros e problemáticos do contexto dos indivíduos.

Dessa forma, buscamos também nas idéias de Chizzotti (2006, p. 28), argumentos que respaldarão esses propósitos. Diz o autor:

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível. Após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito com perspicácia, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa.

Tendo como princípio norteador as idéias dos autores, analisaremos o discurso dos sujeitos envolvidos como ferramenta imprescindível e que justifica o tipo de pesquisa explicitada, pois, é neles, sujeitos diretos da investigação, que comprovamos ou refutamos as hipóteses traçadas nesse trabalho. Abordamos, sobretudo, uma situação concreta, real e

detentora de resultados. Assim, a abordagem dada a esse tratamento de pesquisa é do tipo estudo de caso porque analisamos o caso específico do egresso do PGP- curso de pedagogia.

A coleta de dados configurou-se, através dos relatos orais e escritos. Foram resgatadas histórias referentes ao desenvolvimento da prática pedagógica antes e após o programa, objetivando estabelecer um confronto entre as duas situações, verificando dessa forma, as mudanças ocorridas e seus impactos na educação básica, nível de ensino sob o qual o egresso está inserido. Ressaltamos ainda que a investigação foi realizada por amostragem, tendo como universo de pesquisa o pólo I- Arapiraca e 40 egressos, alguns são alunos, hoje, das licenciaturas em: Letras, Matemática, Biologia, inseridos, via processo seletivo, na segunda versão do PGP.

Nesse sentido, o primeiro capítulo trata da formação docente, tendo como princípios norteadores a Escola Normal e sua institucionalização no Brasil. São breves nuances históricas que contextualizam esse modelo de educação que se iniciou no Império e perdura até os dias de hoje, sob uma nova perspectiva, como é o caso das escolas normais em Alagoas e no Brasil. Dessa forma, trazemos para a discussão essa nova modalidade inserindo os princípios que regem o Ensino Normal no Estado.

Como se trata no primeiro capítulo da formação de professores, o curso de pedagogia é discutido de forma mais detalhada enquanto formador de professores para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, também, por ser o foco dessa investigação. Dessa forma, são permeadas abordagens históricas, culminando com a análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. É pertinente salientar que o capítulo se reporta também as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e sua importância enquanto agência formadora de professores em nível superior.

O segundo capítulo trata das abordagens teórico-metodológicas do currículo e as contribuições à prática pedagógica, sob o ponto de vista das confluências de práticas no enfrentamento de um currículo diferenciado, pois se trata da análise dos projetos políticos pedagógicos dos cursos de pedagogia, ofertada na formação inicial e continuada.

Trata-se, portanto, no primeiro e segundo capítulo de uma pesquisa de cunho bibliográfica e documental, cujos subsídios teóricos tiveram como apoio as literaturas pertinentes à formação do professor e currículo, além da análise dos documentos oficiais, tais como: Projeto Político Pedagógico dos cursos, portarias e relatórios sobre o programa.

Em relação ao terceiro capítulo, esse descreve e analisa a prática pedagógica do aluno-professor e as mudanças ocorridas no fazer docente, inicialmente, configurando os desafios de caráter sócio-político-cultural e econômico enfrentados por esses sujeitos, no percurso da formação docente e que, reflete na prática pedagógica, enquanto egresso do curso de pedagogia. Retrata realidades antagônicas, são três momentos considerados distintos, porém os elementos de análise versam sobre essa prática pedagógica. Primeiramente aborda o fazer do aluno-professor no início de sua profissionalização destacando sua experiência na educação básica como docente da rede municipal de ensino, em posterior, analisa sua experiência no limiar da licenciatura, contexto sob o qual o aluno-professor ingressou no referido programa.

Nesse sentido, culminamos o III capítulo com a discussão do egresso, sua prática após uma jornada de quase quatro anos, frente a um curso de graduação, o qual o habilitou em nível superior para atuação na docência da educação básica, anos iniciais do Ensino Fundamental. A fala dos atores, alunos-professores egressos culminarão essa pesquisa, pois, são vários contextos permeados por experiência de formação, práticas pedagógicas e os conhecimentos teóricos, difundidos durante o processo de formação desses professores, os quais contribuirão no sentido de respaldar toda argumentação. São elos que não poderão estar desconectados porque se constituem elementos de análise, imprescindíveis ao processo investigatório.

Iniciamos nossa discussão apresentando o perfil dos sujeitos investigados através de gráficos acompanhados de uma reflexão, em seguida são expostos os relatos da primeira experiência por meio da categorização dos sujeitos, trazendo para essa discussão os teóricos compatíveis com a fala de cada sujeito, objetivando fundamentar as questões com clareza, coerência e logicidade e, finalmente, nosso trabalho culmina com a análise do questionário, cujo teor das questões versa sobre: procedimentos metodológicos utilizados na prática pedagógica; avanços considerados relevantes e marco de referência; valorização profissional; auto-estima e conhecimento científico.

Assim, esse contexto sinaliza um percurso de grandes caminhadas e práticas diversas, dando sentido ao estudo de caso aqui abordado, configurando os relatos que se constituirão como cerne de apoio frente aos procedimentos metodológicos utilizados por meio da fala dos sujeitos, dos relatos da entrevista e da análise do questionário.

CAPÍTULO I

CENÁRIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: BREVES RECORTES SÓCIO-HISTÓRICOS

Discorrer sobre a formação do professor não é tarefa fácil, portanto, procuramos nos ater nesse texto às questões alusivas a institucionalização das escolas normais no Brasil, enquanto pioneiras na formação docente, trazendo alguns recortes sobre a Escola Normal no Estado de Alagoas, assim como, fazemos uma abordagem geral em relação à criação das faculdades de educação e seus propósitos enquanto instituições formadoras, as quais, ao longo dos tempos, vêm preparando os docentes para atuarem na educação básica. É mister salientar a importância do curso de Pedagogia nesse contexto formador. Assim, faremos uma viagem ao contexto permeado pela história da formação docente de forma abreviada.

Buscamos, nesse capítulo, consolidar as discussões inerentes aos dilemas vivenciados pelos professores no que tange a sua formação profissional e, também, trazer para essa discussão os desafios da prática pedagógica ao longo desse tempo, o que tende a consolidar com o objeto precípuo dessa pesquisa. Sabemos que a história se faz necessária, pois, nos mostra um tempo longínquo e nos faz compreender as questões sociais e políticas que sustentaram a formação do professor. Vale ressaltar que as questões atuais, em relação ao processo de formação do professor, serão abordadas no último capítulo.

Em se tratando de formação de professores vale ressaltar que a Educação Brasileira, remonta o século XVI, instituída pelos padres jesuítas que aportaram em terras brasileiras e lançaram seu grande desafio: propagação da fé católica e a difusão do evangelho por todos os povos, e como se pode perceber não havia uma preocupação com a formação do professor, essa só veio a se consolidar no Brasil alguns séculos depois com a criação das escolas normais. Esses padres centravam sua prática pedagógica em uma pedagogia dominante e tinham como propósito político-educacional abrir uma escola onde houvesse uma igreja, cujo ensino era centralizador, pré-determinado, não havendo direito de escolha.

1.1. Formação docente sob diversos olhares: uma retrospectiva histórica

Quando se trata de formação docente teremos como ponto de partida, nesse texto, a institucionalização das Escolas Normais, cujo propósito atinha-se a formação do professor,

não esquecendo a pedagogia nesse contexto, nesse sentido, enquanto educação em sentido macro, pois, ela se constituía como uma ferramenta necessária ao processo de formação. Assim, tomamos como elemento norteador o trabalho de Kullok (1999, p. 21-22), no que tange ao referencial dessas escolas. Diz a autora: “As primeiras Escolas Normais foram criadas nas províncias antes mesmo da existência do Município da Corte em 1880, para professores e professoras dando-se, de fato, o início do Movimento das Escolas Normais no Brasil.”

Como podemos perceber, as Escolas Normais surgem durante o Império, e sua missão era formar professores primários. Eram, porém, instáveis, improvisadas, instituídas e depois extintas, sinalizadas por avanços e retrocessos, impossibilitando o cumprimento de sua missão. Assim, o período antecedente a 1880 foi carregado de indefinições em relação à formação de professores e a própria profissionalização.

Vale destacar que as províncias ofertavam ora cadeiras de Pedagogia, anexas aos liceus, ora se improvisavam escolas ditas normais, o que se constituía numa dicotomia no processo de formação do professor. Há de se convir que a época não sinalizava um curso de Pedagogia legalmente constituído, mas um impulso pioneiro na formação do professor, ainda que de forma embrionária, desarticulada, improvisada e precária. Para convalidar essa assertiva, trazemos como foco de análise as idéias de Kulesza. Assim, o autor se pronuncia:

Antes de fundarem propriamente uma Escola Normal, muitas províncias criaram um Curso Normal anexo ao Liceu simplesmente pela adição de uma cadeira de Pedagogia ao currículo, aligeirando-se a parte de formação geral e reservando-se a prática profissional para ser exercida junto a alguma escola primária pública (1998, p. 65).

Dessa forma, vimos esclarecer que os Liceus eram escolas públicas de nível médio, cuja clientela era constituída pela elite da sociedade brasileira, prioritariamente do sexo masculino. Assim, reafirmamos que as primeiras escolas normais brasileiras só vieram a se estabelecer através da iniciativa das Províncias, depois da reforma constitucional de 12 de agosto de 1834, que para atender ao movimento descentralista proporcionou poderes às Assembléias Legislativas Provinciais, instituídas naquele período, o papel de legislar sobre a instrução pública, excluindo as escolas superiores então já existentes, bem como, outros estabelecimentos de qualquer tipo e nível. Determinando, portanto, que para o futuro, fossem criados por lei geral (TANURI, 2000), o que na prática foram compreendidos outros determinantes, tais como: Ao Governo Central coube a competência de administrar todos os

graus de ensino na capital do Império e, do superior, em todo o país, ficando as províncias com a responsabilidade pela instrução primária e secundária nos respectivos territórios.

Contudo, a primeira escola normal brasileira foi criada em 1835, sob a égide da Lei nº 10/1835, que promulgava: “Haverá na capital da Província uma escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo, na conformidade da Lei de 15/10/1827” (TANURI, 2000, p. 64). Em relação à gestão dessas escolas, eram administradas por um diretor, o qual tinha a função também de professor, cujos pré-requisitos centravam-se em um currículo lancasteriano: ler e escrever por esse método seriam a meta prioritária desse modelo curricular e, conseqüentemente, o modelo predominante daquela época. Outros pré-requisitos eram considerados, a exemplo de: dominar as quatro operações; a língua nacional, elementos de geografia e princípios de moral cristã.

Ao professor, que também podia exercer a função de diretor, era exigida a idade mínima para ingresso de 18 anos, ser brasileiro e, sobretudo, saber ler e escrever. Quanto às formas metodológicas adotadas em salas de aulas restringiam-se ao preparo didático e profissão do mestre à compreensão do método de ensino mútuo (BASTOS, 1998 apud TANURI, 2000). Vale enfatizar que o tempo de duração dessa primeira escola foi curto e os egressos no final de quatro anos de existência, formaram-se 14 alunos, entre eles, 11 ingressaram na carreira do magistério, considerando ainda que a extinção dessa escola se deu em 1849, portanto, sua vigência foi de apenas 14 anos.

Nos anos consecutivos a criação da primeira escola normal, a experiência se repetiu em outras províncias, como: Bahia em 1836; Pará em 1839; Ceará em 1845 e São Paulo em 1846 (KULLOK, 1999). E, de conformidade com os estudos de Tanuri (2000) a expansão se deu em outras regiões do país, incluindo Alagoas que teve sua primeira escola normal criada em 1864 e instalada em 1869, anexa ao Liceu, a qual objetivava “preparar os futuros professores, pelos seus 58 alunos em 1888” (VERÇOSA, 2001, p. 90). Ainda, os estudos de Tanuri, apontam a criação de uma escola normal de cunho privado, subvencionada pelo governo no Maranhão em 1874 e na Corte, no mesmo ano sob a mesma modalidade administrativa.

Entretanto, as primeiras escolas normais instituídas eram destinadas a pessoas do sexo masculino, excluindo as mulheres desse processo educacional, o que perdurou até quase o

final do Império, momento em que foram proporcionadas aberturas de escolas normais para as mulheres, tendo em vista que a educação da infância deveria ser competência da mulher em razão de dar continuidade ao papel da mãe, o que foi defendido por políticos e pensadores da época. Assim, o magistério era a única profissão que estava próxima das funções domésticas e, ainda, o magistério se configurava como uma alavanca para o problema da mão de obra da escola primária, bem como, um encaminhamento profissional com vista ao casamento. A escola primária não era um atrativo para o sexo masculino em razão dos salários irrisórios, nesse sentido, era pouco procurada, cabendo a mulher professora essa empreitada com reduzida remuneração.

No intuito de justificar o parágrafo acima, trazemos como foco de análise a pesquisa de Kulesza que se reporta a questão do sexo masculino e sua preponderância frente às escolas normais em detrimento ao sexo feminino. O autor faz um rastreamento nas principais províncias em relação à criação de escolas normais e sua destinação em relação ao sexo. Para ilustrar, selecionamos o Estado de Alagoas, quando da criação de sua primeira escola normal em 1869. Assim, o autor preconiza em sua pesquisa:

Em Alagoas, onde uma cadeira de Escola Normal fora criada em 1869 junto ao Liceu, institucionalizando-se assim uma Escola Normal masculina, já em 1875 cogitava-se de ela ser freqüentada somente por mulheres e, a partir de 1887, as moças tomaram conta do Curso Normal (KULESZA, 1998, p. 68).

Daí, podemos perceber que o nascedouro dessas escolas, de fato, era destinado para os homens, ficando a mulher relegada a exclusão dentro desse processo, que no caso de Alagoas, passaram-se alguns anos para que o sexo feminino conquistasse esse espaço, como também, relegada a uma profissão remunerada através de poucos salários, cuja função era cuidar das crianças, tomando para si o papel da família, especialmente da mãe.

Entretanto, apesar do esforço na implantação das escolas normais, estas se apresentavam no final do Império e na maioria das províncias com uma ou duas escolas, uma destinada ao sexo feminino e outra destinada ao sexo masculino, organizadas com um currículo de dois a quatro anos de estudos, prevalecendo em algumas províncias a cadeira de pedagogia, agregada às disciplinas dos Liceus, cuja função atinha-se a preparação de professores. Foram vários os fatores que contribuíram para a decadência da escola normal, entre eles, podemos destacar: limitação em relação à formação pedagógica que se constituía em uma ou duas disciplinas (pedagogia e/ou metodologia), acrescida, às vezes, da legislação e

administração educacional; bibliografia escassa na área pedagógica que veio começar a conquistar espaço após os Pareceres de Rui Barbosa (TANURI, 2000).

Destarte, as escolas normais em relação a sua natureza administrativa e pedagógica não tiveram êxito, foram constituídas por uma trajetória turbulenta caracterizando-se através da criação e extinção concomitante, o que a denominamos, sobretudo, um projeto inconcluso, inacabado. Elas foram: “plantas exóticas: nascem e morrem quase no mesmo dia” (MOACYR, 1940, p. 239 apud TANURI, 2000, p. 64). E, é pertinente salientar que a feminização precoce do magistério tem sido responsabilizada pelo desprestígio social e pelos baixos salários da profissão (TANURI, 2000).

Dessa forma, concluímos esse raciocínio em relação à criação de escolas normais no período Imperial, tendo como referencial a seguinte assertiva: “Pode-se afirmar, portanto, que a formação do magistério antes do período republicano, efetivava-se, de fato, na Escola Normal que, com raras exceções consistia em cursos anexos aos já criados Liceus” (KULLOK, 1999, p. 22).

1.2. Período republicano e as Escolas Normais

Denominado como terceiro período, a “república oligárquica tem início com o governo provisório de Deodoro e termina com a instalação do governo provisório de Vargas, em 1930” (KULLOK, 1999, p. 18).

E, ainda, segundo Tanuri (2000) o advento do novo regime não trouxe alterações significativas para a instrução pública, nem inaugurou uma nova corrente de idéias educacionais, tendo significado simplesmente o coroamento e, portanto, a continuidade do movimento de idéias que se iniciara no Império, mais precisamente nas últimas décadas.

O Estado Oligárquico estava subordinado aos interesses hegemônicos de um grupo social, político e econômico das regiões produtoras de café, portanto, a União eximiu-se, ou seja, nada fez pela educação popular.

Ademais, a Constituição Republicana de 24 de fevereiro de 1891 não alterou a competência para legislar sobre o ensino normal, permanecendo a descentralização prescrita no Ato Constitucional de 1834, determinando que, em relação à União, cabia-lhe a responsabilidade de legislar sobre o ensino superior na capital da república, proporcionando-lhe a competência de criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados e, ainda,

prover a instrução secundária no Distrito Federal. Quanto ao ensino superior, esse ficou sob a responsabilidade dos estados e municípios.

Vale mencionar que a nova ordem política republicana, através da Reforma Benjamim Constant, cria o *Pedagogium*, tendo como objetivo central “constituir no primeiro centro de aperfeiçoamento do magistério, organizado no país após a proclamação da república (KULLOK, 1999, p. 23). Embora os propósitos contemplassem os estudos pedagógicos em nível superior, esse órgão não teve vida duradoura, vindo a transformar-se em um órgão de apoio à coordenação pedagógica do país, extinto sem sequer desenvolver sua meta prioritária.

O ideário da Escola Normal reascende através da Reforma Paulista sob a direção de Caetano de Campos e que estendeu essa reforma para todo o ensino público, absorvendo as idéias das elites republicanas paulistas. Nesse contexto, cria-se um ensino primário de 8 anos, agregando dois cursos: elementar e complementar e, também, a criação de grupos escolares. “Cada grupo escolar tinha um diretor e tantos professores quantas escolas tivessem sido reunidas para compô-la” (SAVIANI, 2007, p. 172).

Podemos constatar um aglomerado de escolas isoladas e que, ao se juntar deram origem aos grupos escolares, conseqüentemente, o conjunto de alunos formou as classes e com elas a distribuição das séries anuais.

As propostas se constituíam em um movimento inovador na educação brasileira, alavancada pela cidade de São Paulo, porém, algumas das propostas não se concretizaram a exemplo da criação de um curso superior, anexo à Escola Normal, os quais deveriam formar o professor para as escolas normais e os ginásios, entretanto, o sonho não se realizou, mas, esse ideário permaneceu na legislação até 1920 (TANURI, 2000). Dessa maneira, a proposta de um ensino complementar veio beneficiar o processo de formação de professores da época, cujo objetivo destinava-se a preparação do professor para as escolas preliminares, acrescido de um ano de prática de ensino cursada nas escolas modelos.

Há, sobretudo, uma variação em relação à estrutura da escola normal no Brasil. Cada Estado se espelhava em determinadas reformas que determinavam a estrutura curricular dos cursos, estrutura física, entre outros aparatos. Essas reformas tiveram como principais idealizadores alguns nomes, considerados nacionalmente no campo da educação. Entre eles, destacamos: Lourenço Filho-Bahia (Decreto 474, de 2/1/1923); Anísio Teixeira – Pernambuco (Ato 1.239 de 27/12/1928); Fernando de Azevedo- Distrito Federal (Decretos

3.281, de 23/1/1928 e 2.940 de 22/11/1928). Cada um desses educadores direcionavam suas propostas para a educação de forma geral e em particular para a escola normal. Nesse contexto a “Escola Normal se desenvolve de forma marcante no período republicano, ascendendo a prestígio quase mítico nas décadas de 1940 e 1950” (MARQUES, 2000, p. 196).

Uma tendência que carece ser explicitada em relação à escola normal reporta-se ao movimento ruralista em prol dessa escola, cujas metas destinavam-se ao ajuste dos currículos para atender ao homem do campo. Era, contudo, uma proposta centrada nos valores e na cultura rurícola visando à preparação de professores aptos a ministrarem suas aulas na zona rural em instituições constituídas para esse fim. Essas aulas teriam como conteúdo básico conhecimentos voltados para agronomia e higiene rural. Ressaltamos que a primeira escola rural foi instituída na cidade de Juazeiro/Ceará. Em posterior, outros estados aderiram à idéia, inclusive o Estado de Alagoas.

Também, é mister enfatizar nesse contexto a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530, de 2/1/1946), que conforme Tanuri (2000) atingiu considerável desenvolvimento quantitativo. O aumento da demanda chegou a um total de 434, considerando os cursos normais regionais e as escolas normais comuns. Dessa maneira, vimos que o ensino normal, pela primeira vez, sofreu a primeira regulamentação por intermédio do governo central em detrimento a questão centralizadora referente ao momento político sob o qual o Brasil estava vivenciando através da administração estadonovista. Na verdade, a Lei Orgânica do Ensino Normal não trouxe inovações significativas, apenas permaneceu com um sistema de ensino já então adotado em outros estados. A estrutura curricular ficou assim prescrita:

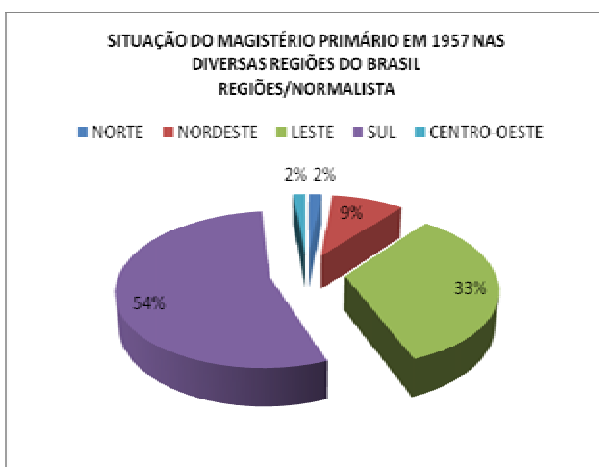
O Normal foi dividido em dois ciclos; o primeiro fornecia o curso de formação de regentes do ensino primário, em quatro anos, e funcionaria em Escolas Normais Regionais; o curso de segundo ciclo, em dois anos, formaria o professor primário e era ministrado nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação (TANURI, 2000, p. 76).

Há de se considerar as exigências postas no Decreto-Lei, ora mencionado, cuja intenção era adotar um modelo padrão, uniforme em relação à formação do professor, explicitando as formas de ingresso aos cursos normais. Aos maiores de 25 anos fica proibida sua inserção nas escolas normais, medida adotada com o intuito de minimizar a qualificação do professor leigo que certamente ultrapassava esse limite de idade; a formação do professor é vista de forma mais ampla, preparava-se o professor para uma escola profissional e não

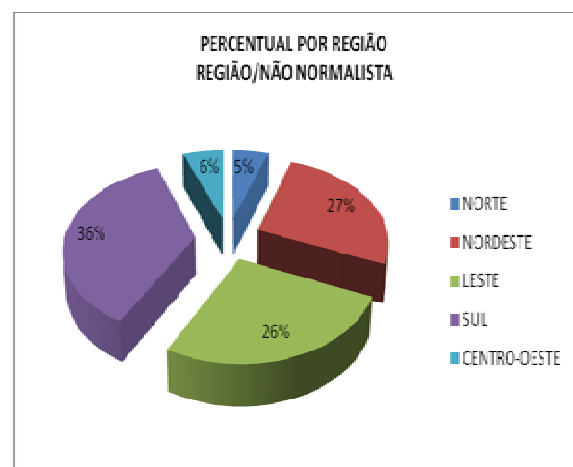
somente para um curso, considerando que, por exigência legal, cada escola normal deveria manter um grupo escolar, um jardim de infância e um ginásio devidamente reconhecido. Quando se trata das escolas regionais, estas deveriam manter duas escolas isoladas.

Chega-se ao final dos anos 1950 com dados estatísticos diferenciados por regiões, em relação ao quantitativo de normalistas no Brasil, comparando-se a outras modalidades, fato esse, atribuído a promulgação das Leis Orgânicas do Ensino Primário e do Ensino Normal em 1946 (ROMANELLI, 1999).

Gráfico nº 01 e nº 02 - Dados do magistério primário em 1957 nas diversas regiões do país



Fonte: Romanelli(1999)



Fonte: Romanelli(1999)

Como podemos perceber a autora enfatiza as regiões do Brasil e não destaca a região sudeste, o que supomos está inserida na região leste. O curso normal apresenta uma ascensão no sul e no nordeste, em relação a formação do magistério fora da Escola Normal, há, porém, uma diferença de quase 12.000 não-normalistas, ou seja, a disparidade é muito relevante por região. Umas formaram mais professores na Escola Normal, outras regiões formaram mais professores em outras modalidades de instituições.

É pertinente salientar o papel do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), criado em 1938, cuja missão era contemplar as necessidades de qualificação de pessoal no que tange a oferta de cursos para diretores e inspetores comissionados pelos estados brasileiros. Havia, sobretudo, uma preocupação com a formação do técnico em educação. A educação ganhava espaços, portanto, os cursos se diversificavam em prol do atendimento às funções educativas a exemplo de cursos de aperfeiçoamento do magistério e formação de administradores, sinalizados na década de 1930 em São Paulo, alargando-se, posteriormente para outras localidades.

Outrossim, as Escolas de Educação no país de nível universitário tiveram seu marco histórico na década de 1930. A formação de professores começava a se expandir, extrapolando o modelo convencional, alargando-se, apesar de ainda em passos lentos ao nível superior, se propondo a formar professores para o magistério primário, secundário e superior, além de preparar o especialista em educação. Assim, as pesquisas apontam:

A primeira Escola de nível universitário que existiu no país foi a Escola de professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, criada em 1932 no ex- Distrito Federal, que daquele modo passou a designar-se, quando de sua incorporação à Universidade do Distrito Federal, fundada em 1935 (TEIXEIRA, 1998, p.45).

Essa conjuntura acadêmica, formada pelas escolas de educação, proporcionava graus universitários de bacharel, licenciado em magistério e em especialização profissional no campo da educação. Em nível de pós-graduação, ministra os graus de mestre e doutor (IBIDEM). A Escola de Educação dispunha de um espaço, caracterizado como escolas experimentais, em anexo as universidades, para o desenvolvimento da prática. Nesse sentido, os laboratórios eram os Jardins de Infância e as Escolas Primárias, local onde os professores aplicavam seus conhecimentos práticos.

As Escolas de Educação traziam em seu bojo a aplicação dos conhecimentos humanos, não somente a busca de conhecimento. Propunham-se, sobremaneira, ao como ensinar em diferentes momentos e com uma diversidade de objetivos, visando proporcionar ao ser humano uma visão globalizada das áreas do conhecimento, fortalecendo o aprender em vários contextos e, através da prática vivenciada nos ambientes escolares, conjugados com a instituição, aprender a ensinar.

Dessa forma, trazemos como ponto reflexivo as idéias de Pimenta e Anastasiou (2002) em relação aos caminhos construídos em prol da formação do professor. Para as autoras a preocupação com a formação docente cresce cada vez mais no âmbito acadêmico, dado ao fato do acréscimo de congressos, seminários e outras atividades, cuja discussão versa sobre o processo de formação docente. Sabemos que a expansão da formação docente é um fator marcante ao longo dos tempos e com isso, o número de docentes vem aumentando. Destartes, considerando o número de professores universitários no período de 1950 a 1992, saltou de 25 mil para um milhão, o que aumentou 40 vezes (IBIDEM).

1.3. Aparato teórico-metodológico das Escolas Normais no Estado de Alagoas

Como se trata da formação do professor, abrangendo os níveis e modalidade de ensino é conveniente enfatizar o perfil da Escola Normal no Estado de Alagoas, considerando que esse texto reporta-se a essa temática, bem como o objeto dessa pesquisa busca, através da formação e da prática pedagógica alavancar discussões pertinentes ao saber e fazer docente no contexto atual.

Como já enfatizamos, a Escola Normal se configurou através de várias propostas e reformas e, também, quando de sua criação, foi constituída de forma desarticulada, tanto é que os modelos de escolas não se afirmaram. Havia, naquela época, criação e extinção em curto prazo, além das metas e propósitos sofrerem variações em detrimento a um currículo instável e preferencial, isto é, para os homens uma cultura geral e para as mulheres um currículo centrado em prendas domésticas e como cuidar das crianças pequenas. Assim, a professora, segundo ideologia da época, ocupava o papel de mãe.

Mas, havemos de convir que a profissionalização do professor ao longo dos tempos foi demarcada por uma política de desvalorização, associada aos baixos salários, condições físicas e estruturais de trabalho e que se associam a saúde do profissional da educação através de problemas como pressão arterial, nervosismo, entre outras mazelas. Porém, precisamos acreditar que esse quadro será transformado. Assim, nossa reflexão perpassa pelas idéias de Marques, quando ele repensa a Escola Normal. Para o autor:

Revitalizar o curso normal é, em primeiro plano, repensá-lo na interrelação de suas dimensões básicas: de educação no nível do ensino médio e de formação do profissional da educação. A Escola Normal, como primeira condição, necessita ser uma boa escola de ensino médio, no sentido mais pleno da educação para a cidadania adulta no exercício de uma profissão. Necessita, ao mesmo tempo, responder às exigências da formação de profissional com visão integrada de sua atuação no nível da educação infantil e das quatro séries do ensino fundamental (MARQUES, 2000, p. 199).

É sob essa perspectiva de revitalização do curso normal que buscamos situá-lo no Estado de Alagoas, enfatizando que faremos uma breve exposição de conformidade com pesquisa realizada no site da Secretaria de Educação e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, modalidade normal.

Dessa maneira, é pertinente apresentar uma tabela contendo dados estatísticos sobre a expansão das escolas pólos da Rede Estadual de Alagoas. São contempladas 10 cidades pólos

das regiões do agreste, sertão, zona da mata e litoral alagoano o que constitui um quantitativo irrisório de oferta, diante da procura por cursos de formação de professores, sobremaneira, aqueles docentes sem formação pedagógica e que se encontram hoje, exercendo funções docentes, mesmo sem habilitação profissional, imersos em uma prática pedagógica descontextualizada dos fundamentos sócio-político-filosóficos, apesar da existência de cursos a distância, a exemplo do Programa de Formação de Professores (PROFORMAÇÃO). Assim, as escolas normais no Estado de Alagoas, contemplam dez cidades pólos conforme tabela abaixo:

Tabela nº 01- Apresenta perfil dos pólos das escolas normais em Alagoas- rede estadual

Nº	CRE	MUNICIPIO	CURSOS OFERECIDOS
01/	3ª	Palmeira dos índios	Fundamental/Normal
02	4ª	Viçosa	Fundamental/Normal
03	5ª	Arapiraca	Fundamental/Normal
04	6ª	Santana do Ipanema	Fundamental/Normal
05	7ª	União dos Palmares	Fundamental/Normal
06	8ª	Pão de Açúcar	Fundamental/Normal
07	9ª	Penedo	Fundamental/Normal
08	10ª	Porto Calvo	Fundamental/Normal
09	11ª	Delmiro Gouveia	Fundamental/Normal
10	1ª	Maceió	Fundamental/Normal

Fonte: Secretaria de Educação Estadual de Alagoas

Como podemos perceber o Estado de Alagoas vem contemplar uma prerrogativa legal, embora que, as evidências apontam uma extinção das escolas normais, portanto, ainda há uma demanda bastante significativa constituída por professores leigos em busca da formação em serviço em nível médio e superior.

Nesse contexto, o objetivo principal da Escola Normal em Alagoas é formar o educador que pensa, age e transforma o cotidiano da escola, tendo como modalidade a ser

formada o professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ressaltamos que a clientela dessas escolas é oriunda do Ensino Fundamental o que convergem com as Diretrizes Curriculares para esse nível de ensino.

O Curso Normal em nível Médio, previsto no artigo 62 da Lei 9.394/96, aberto aos concluintes do Ensino Fundamental, deve prover, em detrimento ao disposto na Carta Magna e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, a formação de professores para atuar como docente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, acrescendo-se às especificidades de cada um desses grupos as exigências que são próprias das comunidades indígenas e dos portadores de necessidades educativas especiais(Art. 1º-DCN/1999).

Destartes, o ensino normal em Alagoas tem como missão atender os preceitos das DCN, além de contribuir no exercício da atividade docente, para a produção de conhecimentos que favoreçam as leituras e as mudanças da realidade e, também, influenciar no processo de seleção do que representa a experiência coletiva e a cultura viva de uma comunidade.

Todavia, “o papel do professor na escola não deve se restringir à prática docente na sala de aula, mas a construção de todo planejamento global que caracteriza a gestão democrática no ensino, hoje, princípio constitucional” (TAVARES, 2003, p. 90). Nesse sentido, o papel da escola normal perpassa pela construção e reconstrução do conhecimento, além de centrar-se em uma metodologia centrada na coletividade, na socialização das ações, visando a formação de um sujeito propenso às mudanças.

O curso aqui elencado é de natureza profissional, voltado para a formação inicial de professores em nível médio, garantindo a formação geral e profissional. Possibilitando ao aluno a continuidade dos estudos em nível superior, como também atuar no mundo do trabalho como profissional da educação, portanto, “a formação nunca se conclui” (CLARETO; SÁ, 2006, p. 21). É, sobretudo, um processo em construção, inconcluso, sujeito a mudanças de acordo com o tempo histórico, a legislação e a capacidade inerente em cada sujeito em aceitar e provocar mudanças no âmbito da sociedade.

Quanto a organização curricular tem como sustentáculo as próprias DCN e a LDB, decorrentes do princípio de contextualização, interdisciplinaridade, identidades e autonomia. Apresenta o curso, em sua Matriz Curricular, cinco áreas de conhecimento, englobando: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e suas Didáticas; Ciências da Natureza e Matemática, suas Tecnologias e suas Didáticas; Ciências Humanas, suas Tecnologias e suas

Didáticas; Gestão e Organização Escolar e Práticas. O currículo contempla disciplinas fundamentais para a formação do professor, o que demonstra uma tendência para a formação de um indivíduo apto, com habilidades para enfrentar uma sala de aula frente a sociedade atual que clama por um profissional conhecedor daquilo que lhe é atribuído.

A didática é incluída de forma abrangente, marcando presença em toda área do conhecimento e o Estágio Supervisionado apóia-se nas didáticas como mecanismo de sustentação, garantindo a relação teoria-prática na formação docente. A Prática de Ensino é vivenciada a partir do 1º ano de curso, perdurando até o 4º ano, através do Estágio Supervisionado, bem como, há uma exigência da construção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), sinalizando, assim, um processo de ação que culmina com uma produção, fruto de uma pesquisa, marco referencial e que respaldará o processo de formação e convalida a construção de conhecimentos inovadores, investigados a partir dessa produção acadêmica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 em seu artigo 62, preconiza que a formação de professores para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, entretanto, admite, enquanto formação mínima para o magistério da educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a ofertada em nível médio na modalidade normal, o que convalida e respalda as escolas de normais no país. É certo que as licenciaturas, a exemplo do curso de Pedagogia, formam o profissional para o mesmo nível de ensino, mas ainda continua muito seletivo o ingresso nas instituições superiores e até porque para se galgar esse espaço no ensino superior é necessário concluir o ensino médio.

Diante do exposto, vimos a necessidade da conquista por um espaço no mercado de trabalho e o ensino médio na modalidade normal vem a alargar esse espaço, permitindo aos egressos uma oportunidade, enquanto professor na rede municipal de ensino e, também na rede estadual, além de permitir o acesso às escolas privadas, senão, como professor, mas, até como auxiliar de ensino, o que vai lhe render uma renda mínima. A conjuntura atual tende a permitir que o futuro professor busque nas universidades públicas e privadas (incluindo o ensino a distância) uma forma de complementar seus estudos em nível superior, com vista a valorização profissional e a aquisição de conhecimentos teóricos que lhe dê sustentação em suas argumentações e diante do desenvolvimento de sua prática pedagógica.

1.4. Curso de Pedagogia na rota da formação docente: do pioneirismo à busca de identidade

Os anos 1920 foram marcados pela ampliação da Escola Normal em relação à duração e o nível de ensino, permitindo articulação entre o curso secundário e a formação profissional, cujo ponto de apoio atinha-se as disciplinas ofertadas, inspiradas no escolanovismo. Lembramos, sobretudo, que a pedagogia tradicional centra seu referencial nos jesuítas, estendendo-se até aos anos que precedem o lançamento do Movimento dos Pioneiros da Educação Nova. Dessa forma, o ideário de educação, na perspectiva tradicional, centrava-se na unicidade da pedagogia (LIBÂNEO, 2000), o que perdurou durante séculos

Todavia o Movimento da Escola Nova põe fim à concepção de pedagogia como ciência unitária. Este movimento, inspirado em modelos europeus, desenvolveu-se no Brasil a partir dos anos 1920, agregando nomes já mencionados anteriormente e consagrados enquanto educadores de renome. Suas idéias versavam sobre a reconstrução educacional para o desenvolvimento social e econômico do país. Entretanto, são sinalizadas algumas conseqüências decorrentes desse movimento, expressadas de forma contundente por Libâneo. Diz o autor em relação às propostas para a pedagogia:

Afasta-se da concepção da pedagogia como ciência independente e unitária, acentuando-se a idéia de que ela não teria conteúdo científico próprio; ao mesmo tempo, introduz nos estudos pedagógicos a concepção de ciência da educação dando cunho cientificista à reflexão científica da problemática educacional (2000, p. 96-97).

Ainda acrescenta que: “Tende, gradativamente, a caracterizar os chamados estudos pedagógicos como aqueles destinados à preparação de professores e de técnicos de educação e não para o investimento científico da pedagogia como campo teórico.” E, para finalizar as propostas, atribui ao trabalho pedagógico à conotação tecnicista que predominará até nossos dias, após ter sido reforçada pela política educacional do regime militar (1964-84).

Destarte, no Movimento dos Pioneiros da Escola Nova, apesar do esforço diante da proposta de mudanças no campo da pedagogia, não há indícios da pedagogia enquanto ciência. O que se constata através da observação de diversos autores é que os pioneiros privilegiaram as dimensões metodológicas e organizacionais em detrimento das dimensões filosóficas, científica e epistemológica, apesar de reunir esforços isolados no sentido de uni-las. Isso posto, trazemos como ponto de reflexão as idéias de Nóvoa. Assim se expressa o autor:

A afirmação da cientificidade da pedagogia deve ser equacionada à luz do processo histórico de construção das ciências sociais modernas, o qual é compreensível sem uma referência à crise de autoridade intelectual e moral do final do século XIX: a especialização do conhecimento concede aos novos profissionais uma função de autoridade no interior do seu campo disciplinar, para além de os legitimar num discurso de normalização social. A formação das ciências da educação faz parte de uma dinâmica mais vasta de expansão do Estado e de profissionalização do conhecimento (NÓVOA, 1998, p. 23-24).

Com efeito, o uso do termo estudos pedagógicos, advindo da escola nova, carecia se firmar, caracterizando estudos voltados para a formação de professores, quando não para apenas identificar métodos e técnicas de ensino (LIBÂNEO, 2000). Nesse contexto, o tecnicismo educacional é introduzido no Brasil como mecanismo impulsionador na formação docente.

Surge, em 1932, a primeira Escola destinada à formação de professores de cunho universitário, no Rio de Janeiro, agregada posteriormente à Universidade do Distrito Federal, experiência que teve vida curta, pois foi interrompida em 1938, o que já enfatizamos anteriormente.

É interessante destacar que o curso de Pedagogia, pela primeira vez, aparece na legislação através do Decreto Lei nº 1.190 de 1939, que criou a Faculdade Nacional de Filosofia, com ela institui-se o curso de Pedagogia, cuja divisão contemplava as seções de: “Filosofia, Ciências, Letras, Pedagogia, a estas se agregando a seção especial de didática, em um ano posterior à parte” (KULLOK, 1999, p 38). Assim, o curso de Pedagogia se propunha a formar o licenciado para o magistério em cursos normais e também formaria o bacharel para exercer os cargos técnicos da educação.

O processo de formação docente atinge várias áreas do conhecimento. Outrossim, é na Pedagogia que se fortalece um saber mais generalizado, arraigado de princípios políticos, filosóficos, sociológicos, os quais permitem uma análise mais aprofundada das questões educacionais que partem da seguinte perspectiva:

Todo professor/educador deve ser profissional especializado em educação, educador por inteiro, capaz de conduzir o inteiro processo educativo: do pensar ao agir e fazer e avaliar, dispensando-se os chamados “especialistas”: supervisores, inspetores, fiscais, etc. Em obra complexa e tarefa imensa como é a da educação, nem todos serão iguais em tudo ou tudo farão, mas a obra é de todos, as responsabilidades compartilhadas, as competências intercomplementares (MARQUES, 2000, p.58).

Daí, o professor, para atuar na contemporaneidade, precisa dispor de habilidades necessárias para conduzir seu fazer docente de forma coletiva, interagindo em um contexto sócio-político, pois, o mundo atual não se volta para o professor singular. A pluralidade está imersa no seu processo de formação, e o professor precisa fundir suas tarefas docentes delegadas através de seu preparo profissional e, conseqüentemente, por sua competência. Assim, podemos caracterizar a pedagogia como ciência, pois ela faz-se ao fazer-se a formação, e como diretriz, sempre provisória, inserida vitalmente nas vicissitudes da formação/atução do coletivo dos educadores (IBIDEM).

Também é cabível argumentar que o curso de Pedagogia tem sido motivo de várias pesquisas, assim como os cursos de formação de professores de forma geral, o que constatamos através das pesquisas apresentadas nos encontros pedagógicos em nível nacional.

A Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/ 61 traz em seu bojo a debilitação e indefinição do curso de Pedagogia e, conseqüentemente, da Escola Normal, reiterando-se as especialidades presentes em ambos. O curso de Pedagogia buscava recuperar suas funções perdidas, quer no preparo de especialistas em educação, quer ao assumir a formação do professor para as séries iniciais do ensino fundamental e a Escola Normal, atrelada pela Lei 5.692/71 da profissionalização do ensino de 2º grau, tornando-se compulsórias e condicionadas as contingências locais (MARQUES, 2000).

Já que estamos tratando da questão legal, a Lei 5.540/68 — Lei da Reforma Universitária — em seu artigo 30, preconiza que a formação de professores para o ensino de 2º grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas, far-se-á em nível superior. De certa forma, os legisladores tentavam dar uma roupagem nova aos cursos de Pedagogia, cuja formação geral assentava-se no tecnicismo, este vindo a ganhar mais forças entre o final da década de 60 e início da década de 1970. Assim, Kullok (1999, p.54) preconiza:

Na reforma universitária de 1968, a antiga Faculdade de Filosofia, centro primordial de produção e veiculação do pensamento crítico e inovador, de contestação política ao regime militar implantado em 1964, foi entre todas as unidades universitárias, a mais retalhada, dando origem a quase uma dezena de novas unidades acadêmicas.

Creemos que, em relação à expansão, a reforma universitária propiciou uma disseminação bastante relevante, apesar da fragmentação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. No entanto, surgem as Faculdades de Educação geradoras de problemas quanto à

definição de sua identidade, impulsionando, dessa forma, a institucionalização do Parecer nº632/69 do Conselho Federal de Educação (CFE), determinando o conteúdo específico da referida Faculdade, uma vez que não poderia ser restrita à Pedagogia.

Assim, segundo Libâneo (2000), o curso de Pedagogia quase seria extinto na década de 1970 e com ele a profissão de pedagogo. Há de se considerar que o curso de Pedagogia a partir de sua institucionalização em 1939 foi marcado por indefinições. Com efeito, essas indefinições são caracterizadas, inicialmente (1939) pela adoção de um currículo genérico, eximindo do processo de formação, os estudos da pedagogia enquanto campo do saber, o qual, centrava-se na formação do técnico em educação, aquele profissional que cuidava dos métodos e técnicas, portanto, adotando na época, uma proposta tecnicista, sob a égide do pensamento escolanovista, o que perdurou até aproximadamente o final de 1970.

Dessa maneira, Marques (2000) vem reafirmar essa idéia de extinção do curso de Pedagogia, pois, segundo ele, o CFE, por iniciativa do conselheiro Valnir Chagas, organizou uma série de documentos, datados de 1973 a 1976, os quais versavam sobre a preparação de professores e especialistas em educação, inclusive extinguindo o curso de Pedagogia, documentos esses denominados por Kullo (2000, p.58) como “pacote pedagógico”.

Nesse sentido houve um recuo do Ministério de Educação (MEC), pois os educadores se rebelaram propondo amplo debate em nível nacional e nas regiões. É possível perceber que as indicações do conselheiro Chagas impulsionaram os educadores a se mobilizarem para discutir a formação dos profissionais da educação.

O I Seminário de Educação Brasileira realizado em Campinas/São Paulo em 1978 abria espaços para outras discussões, novos encontros, seminários em âmbito Nacional. Ressaltamos que esses encontros tinham como propósito discutir a reformulação dos cursos de Pedagogia. Adentrando na década de 1980 com muita efervescência, a produção das dissertações e teses amplia-se, assim como as pesquisas, que começam a ser divulgadas através dos periódicos. Dessa forma, os educadores nunca leram tanto, nunca houve tantos congressos, encontros, seminários, nunca se publicou tanto na área de educação, nunca se valorizou tanto a escola (GARCIA, 1996, p. 128).

Na verdade, a busca de identidade do curso de Pedagogia atravessou toda a década de 1980. Contudo, o encontro realizado em Goiânia (1986) delineava as discussões em um ponto fundamental: “reflexão crítica no confronto entre teoria e prática” (MARQUES, 2000, p.124).

De acordo com as discussões acirradas, o encontro atinha-se a discutir a formação de um profissional da educação apto a comungar com os preceitos políticos presentes em uma sociedade concreta, associada a uma função teórica de transmissão crítica e produção de conhecimentos em relação à ciência da educação.

Vale salientar que o curso de Pedagogia nessa época estava agregado com as habilitações em: Administração Escolar, Supervisão Escolar e Orientação Educacional, as quais se constituíram razão essencial para as discussões de onde saíram três propostas: a de suspendê-las; a de mantê-las com redefinições de objetivos, conteúdos e metodologia; e a de transferi-las para a pós-graduação *lato-sensu* (MARQUES, 2000, p124).

Todavia, as discussões desenharam outras propostas que seriam pertinentes ao Curso de Pedagogia, envolvendo outras áreas de concentração, tais como: educação pré-escolar, alfabetização, educação rural popular, educação de adultos, educação especial. Com todos esses aportes, o curso de pedagogia estaria caminhando em prol de firmar sua identidade.

Outrossim, em 1988, por ocasião do IV Encontro Nacional, as discussões que versavam sobre o curso de pedagogia apresentavam linhas antagônicas. Na visão de alguns educadores, a Pedagogia faz parte integrante do campo amplo da educação, direcionando a prática e, conseqüentemente, apoiando-se na história, filosofia, sociologia, psicologia entre outras, cujo objeto de estudo prioritário centra-se na educação formal ofertada na escola. Por outro lado, o grupo que diverge dessa discussão posiciona-se defendendo que a “Pedagogia entende-se como teoria do processo de uma educação historicamente dado” (MARQUES, 2000, p. 124).

Nesse sentido, e segundo entendimento do autor acima destacado, há, portanto, a necessidade de uma política científica específica para a área, abolindo a possibilidade da inserção das demais ciências, primando pela ciência da educação.

Assim, podemos perceber a evolução desses encontros e os seus efeitos, os quais permitiram de forma democrática que cada grupo de educadores pudesse expressar suas idéias. Os resultados lograram êxito, pois o documento final do IV Encontro trazia, entre outras questões, a ênfase na pesquisa da realidade educacional local, envolvendo o aluno em programas de iniciação científica ou outras formas de pesquisa.

Em suma, a década de 1980 agrega um conjunto de fatores que visavam à imersão de propostas pedagógicas em contraposição às hegemônicas. Assim temos:

O processo de abertura democrática; a ascensão às prefeituras e aos governos estaduais de candidatos pertencentes a partido de oposição ao governo militar; a campanha reivindicando eleições diretas para presidente da República; a transição para um governo civil em nível federal; a organização e mobilização de educadores; as conferências brasileiras de educação; a produção científica desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação de idéias pedagógicas propiciado pela criação de novos veículos (SAVIANI, 2007, p. 411).

Isto posto, chega-se a uma reflexão direcionada ao processo de formação do professor, e, portanto, surgem os seguintes questionamentos: que sujeito está sendo formado no curso de Pedagogia? Aquele com habilidade teórico-prática para pesquisa, para a construção do conhecimento, ou ainda, aquele sujeito à margem do processo, enfrentando uma formação desarticulada e em busca de identidade? Assim analisemos a seguinte afirmativa:

A formação de professores supõe um enfoque multidimensional. Nela o científico, o político e o afetivo devem estar intimamente articulados entre si e com o pedagógico [...] a dimensão política, em íntima relação com a científica, supõe uma adequada compreensão da construção do seu objeto, dos diferentes enfoques metodológicos possíveis e suas respectivas bases epistemológicas de sua lógica e sua linguagem (CANDAU, 2001, p. 46).

Vale realçar que cada enfoque caracteriza uma forma a ser concebida para a formação do professor, o que deve ser trabalhado de forma articulada. É, sobretudo, um tripé que dá sustentação a esse processo. A dimensão política associa-se a científica e vislumbram o tipo de homem a ser formado e para qual sociedade, apresentando aportes diante do papel social do conhecimento no intuito de transformação da sociedade, cujo mérito se dá através da educação. Supõe também uma consciência crítica sobre o papel da Ciência, da educação e do professor na sociedade em que vivemos (CANDAU, 2001, p. 47).

Todo processo de formação docente deve considerar à dimensão afetiva, pois, cabe ao professor, de forma singular, sentir prazer e entusiasmo pelo ensino, especialmente compromisso social e político com a escola e com os alunos, formando um elo inseparável entre as dimensões política e científica.

1.5. A formação do professor no curso de pedagogia e os ditames das Diretrizes Curriculares Nacionais

Tratamos aqui da formação do professor para atuar na educação básica, tendo como norte as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, instituída em 2006 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e composta de quinze artigos. Detemo-nos expressivamente no artigo 5º incisos de I a XVI, que trata sobre o

egresso do curso de pedagogia e suas habilidades profissionais, a expansão do saber constituído durante o processo de formação e, especialmente, a realização de pesquisas focando a realidade sociocultural nos diferentes ambientes escolares e não escolares.

Destarte, essa análise das Diretrizes Curriculares fortalecerá os estudos históricos sobre a formação docente, distribuídos nesse texto, permitindo uma reflexão para os professores da educação básica e formandos do curso de pedagogia, em prol de fortalecer as pesquisas nesses níveis de ensino.

Como sabemos, durante longos períodos, a busca pela identidade do curso de Pedagogia foi incessante. Foram muitas reformas, leis, pareceres, propostas, encontros pedagógicos, entre outros, porém, a formação desse profissional quase ficou em extinção.

Entretanto, como indicam as literaturas, o século XXI traz um novo olhar para a formação do professor, embora atravessando algumas críticas, tais como os impasses diante das mudanças na era da informação, nesse complexo habitat onde o uso das tecnologias passou a ser uma ferramenta necessária para o professor.

Todavia, quando nos reportamos à questão da identidade, Kullo (2000, p. 43) traz uma reflexão bastante inovadora. Diz a autora:

Quando se fala em identidade, estamos nos referindo ao processo de SER. Isto é, a identidade é um processo de construção do sujeito e de suas representações. Somos aquilo que aprendemos ao longo da vida além dos nossos componentes biológicos e culturais. Na educação, este princípio aparece sob a forma de que curso queremos, que tipo de educação desejamos oferecer, que tipo de aluno queremos formar. Portanto, qual a identidade desta escola? A que se destina? Que tipo de professores deseja? Que tipo de alunos quer preparar? Que proposta pretende desenvolver? Que currículo deseja implantar?

Frente a esses questionamentos, faz-se necessário trazer para as discussões o contexto atual da formação do licenciado em pedagogia cujas contribuições políticas e filosóficas estão expressas nas Diretrizes Curriculares. Inicialmente, vimos que o art. 2º, destina-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade normal, e em cursos de Educação Profissional, na área de serviço e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Dessa maneira, Marques, em um período antecedente à promulgação das diretrizes, discutindo o curso de pedagogia a que se propunha, assim defendia: “A formação do pedagogo, em sua qualidade de ciência dos educadores porque por eles construída e vivenciada na prática e na reflexão coletivas, poderá dar a necessária

consistência ao curso que se propõe, pondo término às ambigüidades e descaminhos do curso que aí está” (2000, p. 130).

Contudo, com a consolidação das Diretrizes Curriculares Nacionais, o curso de Pedagogia finalmente toma um rumo. Sua identidade é definida e seus propósitos de formação docente estão claros no Art.2º, anteriormente mencionado. O foco dos estudos frente ao curso de pedagogia prioriza o campo teórico-prático, investigação e reflexão crítica. Isto se acentua quando Kullok (2000) questiona o professor necessário para o século XXI, afirmando que esse professor deve estar propenso às mudanças, fazer uso da criatividade, com o novo, com as tecnologias, com os valores humanos, com a incerteza, com a reflexão na e sobre a ação investigativa, buscando ampliar o conhecimento já construído.

Nesse contexto, faz-se mister destacar que a pedagogia dispõe em seu repertório didático da contribuição de vários conhecimentos, a exemplo do filosófico, histórico, antropológico, ambiental, ecológico, psicológico, lingüístico, sociológico, político, econômico e cultural, estes se constituem como fatores imprescindíveis na formação do profissional licenciado em pedagogia.

É, sobretudo, um campo minado, disseminando a produção de saberes, portanto, um campo destinado a se desenvolver pesquisas, considerando a realidade social sobre a qual a educação brasileira se assenta, as quais se complementam diante dos “princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética” (Art. 3º). São esses os atributos destinados ao estudante de pedagogia.

A profissionalização do licenciado em pedagogia, expressa no artigo 5º, inciso VI, aponta um profissional dotado de conhecimentos gerais propenso a aplicar o ensino da Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, educação Física, de forma interdisciplinar e concernente com as diferentes fases do conhecimento humano. Valoriza e prioriza a pesquisa quando no inciso IX mostra que esse profissional deve identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, interrogativa e propositiva diante de realidades complexas.

Ora, essas realidades complexas de que trata o inciso IX referem-se ao processo de inclusão, rebatendo as discriminações, certamente, presentes de forma geral, tais como as

questões étnico-raciais, econômicas, religiosas, políticas e outras. Assim, segundo MARQUES (2000, p. 153), sala de aula é:

Na ótica do educador, um desafio cotidiano, espaço prioritário do trabalho docente, lugar apagado dos humildes e a cada ano retorna as tarefas do ensino, lugar do discurso dos oprimidos, espaço de uma luta política tenaz e esperançosa. Ou, para os alunos, o lugar do cultivo da paixão do saber (tão rara), o lugar da aprendizagem de coisas úteis à vida ou de uma ascensão social (na expectativa dos pais) o lugar de uma forçada iniciação ao mundo dos adultos, ou o espaço do confronto dos iguais em presença do diferente, lugar das lutas surdas, das resistências, das astúcias solertes.

Há uma tendência muito acirrada no inciso XIV no que tange ao processo investigativo. Ele diz: “realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvam suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios”[...].

É pertinente salientar que as pesquisas educacionais ganham espaços no cenário brasileiro. São inúmeros os temas, incluindo sobretudo a história de vida, cujos relatos permeiam a identidade do professor, as práticas pedagógicas, processo de formação, enfim, envolvem o professor, o aluno, com suas trajetórias no âmbito acadêmico.

O processo de gestão e o projeto pedagógico são elementos presentes, referenciados nas Diretrizes Curriculares. Ora, ao professor cabe-lhe a função de participar da gestão das instituições, contribuindo na elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação dos projetos. Vejamos que há uma diversidade de atribuições instigadoras colocando o professor diante de produções de conhecimentos novos, assegurando seu compromisso político, atribuindo-lhe responsabilidades em prol da construção de sujeitos ativos, participativos, críticos e, sobretudo, inovadores.

O curso de pedagogia centra sua proposta pedagógica em três eixos: a) Núcleo de Estudos Básicos; b) Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos; c) Núcleo de Estudos Integradores. O primeiro eixo articula a pedagogia com outras áreas do conhecimento, prioriza a Educação Infantil e o processo de desenvolvimento da criança, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a formação de profissionais na área de serviço e apoio escolar. Articulam, sobremaneira, o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa.

O segundo eixo prioriza a atuação do profissional de modo a buscar no projeto pedagógico da instituição as demandas postas, possibilitando investigações sobre processos

educativos e gestoriais em diferentes situações institucionais escolares, comunitárias assistenciais, empresariais, entre outras. E, ainda, orienta no sentido de estudar, analisar, criar, construir textos, materiais didáticos em prol de atender à diversidade social e cultural da sociedade brasileira.

O terceiro eixo vislumbra a participação em eventos, tais como: seminários, projetos de iniciação científica, monitoria, extensão, sob a orientação do corpo docente da instituição formadora. Creemos que esse eixo, agregado aos demais, fortalece a pesquisa na Educação Básica, que, fundamentada através das questões teóricas, tende a aprofundar e diversificar seu fazer pedagógico, configurando-se por meio da investigação do espaço escolar e não escolar.

O artigo 7º trata de uma questão operacional, com uma carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho, assim distribuída: 2.800 para as atividades formativas, como assistência as aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a biblioteca e centros de documentação, visitas a institutos educacionais e culturais, incluindo atividades práticas de diferentes naturezas; 300 horas destinadas a estágio supervisionado, prioritariamente em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, envolvendo outras áreas específicas, caso o projeto pedagógico da instituição determine; 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

Cabe salientar que o projeto político de cada instituição determinará a integração de estudos, sendo efetivada de natureza teórica, assim como a prática da docência e gestão educacional, as atividades complementares, o planejamento e desenvolvimento contínuo do trabalho de conclusão de curso, atividade de monitoria, de iniciação científica e de extensão, opcionalmente, as pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não governamentais, escolares e não escolares públicas e privadas. É por fim, o Estágio Supervisionado, distribuído ao longo do curso, o que proporciona aos licenciados uma experiência profissional em ambientes escolares e não escolares com vista à ampliação e fortalecimento de atitudes éticas, conhecimento e competências.

O Estágio apresenta-se de forma a contemplar o profissional como um agente de mudanças na contemporaneidade. Assim ele atinge:

- a) Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;

- b) Disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade normal;
- c) Educação profissional na área de serviços e apoio escolar;
- d) Educação de jovens e adultos;
- e) Na participação em atividades de gestão;
- f) Em reuniões de formação pedagógicas.

Ao longo da história da formação do professor o que constatamos foi uma contundência de indefinições, especialmente no limiar dessa trajetória. O professor carregou, durante muito tempo, o peso de uma educação tradicional que o caracterizava como fazedor de tarefas e cumpridor de ordens, por vezes expressas através de um sistema macro de educação. Vivenciou um tecnicismo exacerbado, onde predominava a cultura da divisão social do trabalho: aqueles que fazem e aqueles que executam, não havendo, contudo, uma socialização, aquela integração, aquela coletividade tão defendida no contexto atual.

Frente ao exposto, questionamos: qual a importância da pesquisa para a Educação Básica? Esta, certamente não seria o cerne da questão educacional, o que se percebe nas legislações anteriores a LDB/96. Dessa maneira, as décadas de 1980 e 1990 propiciaram grandes reflexões, pondo a educação como elemento de discussão diante dos seminários que estavam se consolidando e se fortalecendo ao longo das décadas.

Finalmente, consolida-se um processo possível de discernir a identidade do profissional da educação egresso do curso de pedagogia, que se constitui um profissional multidimensional com o advento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia.

Tratando-se de um curso de cunho prioritário para Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental e, ainda, destinado a formar o professor do Ensino Médio, disciplinas pedagógicas da Escola normal, atém-se a promover a pesquisa cuja realidade está imersa no âmbito da Educação Básica, cabendo a instituição, professores e alunos desempenharem seus papéis em conformidade com as orientações prescritas nas Diretrizes Curriculares.

A temática, ora pesquisada, mostra o cerne da questão educacional desde um período longínquo. Em especial, tratou da formação do professor, resgatando sua história, embora por meio de breves nuances. É conveniente ressaltar que o contexto histórico favoreceu para a consolidação de legislações por vezes de cunho inovador e por vezes degradando o processo de formação docente, este, atravessando vários modelos que perpassaram de uma acepção tradicional e tecnicista até uma visão progressista, valorativa, democrático, com vista à

formação de um sujeito crítico-reflexivo dotado de competências e habilidades necessárias ao profissional da Educação Básica, o que se fortalece quando da busca da identidade docente.

A educação do século XXI tende a conquistar espaços cada vez mais no âmbito dos congressos, seminários, fórum, entre outros eventos, objetivando o respaldo do professor-pesquisador e do aluno-pesquisador.

Os problemas mais cruciais da Educação Básica e as pesquisas em nível nacional estão se alargando, por isso, é necessário um impulso definidor na formação do professor e que o professor formador atente para as políticas vigentes e possa difundir em suas salas de aula, no sentido de pluralizar, de integralizar, de expandir, de problematizar as ações em benefício de uma práxis transformadora.

É conveniente enfatizar que o Brasil está repleto de uma variedade de cursos superiores, especialmente, destinados a formação docente. Hoje, a oferta se dá em diversas instituições, quer sejam Universidades, Faculdades, Institutos Superiores e Centros Universitários, sob várias modalidades: presencial, semi-presencial e a distância, essa última modalidade favorecendo àqueles que estão à margem do ensino superior, bem como aos profissionais em exercício e que estão distantes dos centros urbanos, mas, que galgam uma posição igualitária com outros profissionais da mesma categoria e isso se deve ao processo democrático sob o qual o país está centrado e as legislações que convalidam o processo de permissão ao outro, partindo do princípio de que todos têm direito a educação

Nesse sentido, o próximo capítulo terá como foco o currículo e a prática docente, considerando que ambos fazem parte desse patamar e estão de forma direta embutidos na formação de professores. Podemos dizer que o currículo é a mola propulsora na definição da qualidade do processo de formação. O profissional competente, habilidoso e necessário para o terceiro milênio, certamente, foi e está sendo agraciado com um currículo acadêmico voltado para suas necessidades e expectativas profissionais, mesmo sabendo que o sistema nacional propõe esses aparatos teórico-metodológicos, entretanto, cabe a instituição e aos professores formadores, lapidar o que está sendo apresentado através das legislações e das diretrizes, lançando mão de metodologias diferenciadas e propostas que façam a diferença.

CAPÍTULO II

CURRÍCULO E PRÁTICA DOCENTE: PONTOS E CONTRAPONTO CONSIDERANDO OS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA

Quando nos reportamos ao currículo e a prática do professor há uma necessidade premente de se conectar ao processo de formação docente, pois essas temáticas se constituem como base fecunda diante dos sentidos e significados que são construídos no seio de uma sociedade, tendo em vista tempo e espaço sob os quais eles se consolidam. A formação docente implica em trajetórias de vida acadêmica, especialmente no que tange as trajetórias históricas, a exemplo do que enfatizamos no primeiro capítulo. Assim, destacamos uma concepção de formação, considerando os aspectos macros desse processo, tanto em relação ao docente, quanto em relação a outras categorias profissionais.

[...] Os compromissos com a formação aludem, necessariamente, a contextos sociais, culturais, pessoais que se imbricam, estabelecendo relações de recíproca influência e determinação, superando-se a ilusão tanto do subjetivismo estéril como da onipotência do social. Formação significa a construção de sínteses complexas e multifacetadas, que articulam permanentemente o individual e o social, o biológico e o social (BATISTA, 2002, p. 136).

Nesse contexto, a formação do professor abrange, especialmente, a questão cultural, discutindo valores e ética como fundamento primordial e que sustentam a prática pedagógica. Dessa forma, buscamos explicitação sobre a trajetória docente e encontramos em Morosini (2006, p. 368): “contínuo que vai desde a fase de opção pela profissão, passando pela formação inicial, até os diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola, compreendendo o espaço/tempo em que cada professor continua produzindo sua maneira de ser professor.”.

Sendo assim, trataremos nesse capítulo do currículo diante do enfrentamento da prática docente. As razões que impulsionaram essa discussão dão-se ao fato da temática geral desse trabalho estar inserida em um contexto investigatório, cujos sujeitos são os acadêmicos

egressos do curso de pedagogia e que apresentam propostas diferenciadas em relação à estrutura didático-pedagógica.

Vale realçar que a análise realizada nesse trabalho reporta-se aos currículos dos cursos de pedagogia, centrados metodologicamente nos projetos políticos pedagógicos desses cursos. Outrossim, é pertinente enfatizar que o currículo é um campo político e, conseqüentemente, um campo minado de poder, de significados e ressignificados, expressos por meio de uma cultura transmitida através de gerações para gerações, consubstanciada na escola, apresentando possibilidades para uma ação transformadora de cada sistema de ensino, de cada instituição em particular.

Diante do exposto vale salientar que as teorias do currículo carregam ideologias imprescindíveis para configuração de propostas inovadoras. São questões que sustentam de forma direta as argumentações do currículo como artefato social e cultural, fazendo parte de um contexto embutido de valores, história e poder que por meio de uma política heterogênea de conhecimentos globalizados no campo curricular, tende a provocar grandes transformações.

O contexto atual discorre sobre as concepções de um mundo globalizado de intercâmbio e acordos sob o qual se adotam padrões de comportamentos, valores e cultura, no qual, buscamos situar o currículo, associando-o a um complexo de adoção de práticas, configuradas por meio das teorias propagadas através dos tempos, considerando as discussões preliminares nesse campo, e suas influências mais críticas.

Nesse sentido o tema geral desse texto se atém a uma análise do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas-UNEAL em duas modalidades, inicialmente nossa análise refere-se ao curso pioneiro de pedagogia com a formação inicial, cuja clientela é oriunda do vestibular, aberto ao público em geral, e a segunda modalidade é destinada a um público pré-determinado, professores em exercício profissional da rede municipal de ensino, também curso de Pedagogia: Licenciatura na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, portanto, formação continuada.

Nesse contexto é pertinente esclarecer as duas modalidades de formação, de um lado temos um projeto político pedagógico com propósitos direcionados a uma formação inicial de professores e do outro lado, um projeto pedagógico com vista a formação continuada. Mas, o que entendemos por formação inicial e continuada? O questionamento nos remete a fazer uma

reflexão diante dos cursos de pedagogia da Uneal. Cabe ressaltar que a primeira modalidade refere-se a uma preparação preliminar, aquela formação ofertada na Escola Normal em nível Médio, bem como a ofertada nos cursos de licenciaturas. Assim, podemos afirmar que o futuro professor está em um processo de aprendizagem contínua, sendo polido nos vários aspectos teórico-metodológicos, aprendendo a fazer no universo acadêmico e, também, adquirindo conhecimentos que são peculiares a sua prática pedagógica.

E ainda, se tratando em formação inicial de professores é pertinente trazer como elemento reflexivo as idéias de Rocha (2006, p. 165-166). Diz o autor:

Nos dias de hoje, formar professores coloca desafios cada vez mais exigentes a quem o idealiza, organiza e implementa. A progressiva complexidade do processo de aprender e a correspondente dificuldade em ensinar são aspectos recorrentes e determinantes do que se queira equacionar e realizar. Por outro lado, também não é possível perspectivar qualquer formação sem antes se equacionarem as condições em que a profissão é exercida actualmente.

Ora, não podemos esquecer que em qualquer situação, brasileira ou estrangeira, como é o caso de Bolonha na qual o autor se reporta, as dificuldades são idênticas e inspiram preocupação por parte de quem as gerencia. Nesse sentido, o currículo como mecanismo de sustentação à prática pedagógica é antes de tudo “um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão” (COSTA, 1998, p.164) e que, sob esta perspectiva o currículo tem como função, fortalecer o processo de ensinar e aprender.

Em se tratando de formação continuada de professores, modalidade de ensino sob a qual está centrado o curso de pedagogia, ofertado pelo PGP, temos como referencial as concepções de Pires (1991 apud NASCIMENTO, 2001, p. 68). Para o autor a formação continuada de professores é:

A formação recebida por formandos já profissionalizados e com uma vida ativa, tendo por base a adaptação contínua a mudanças dos conhecimentos, das técnicas e das convicções do trabalho, o melhoramento das suas qualificações profissionais e, por conseguinte, a sua promoção profissional e social.

Nesse sentido, compreendemos que a formação continuada perpassa por toda atividade sistemática, advinda de instituições formadoras e que favorecem na construção científica do professor profissional, detentor da formação inicial. A formação continuada tem como

propósito contribuir para o melhoramento do professor em se tratando de aquisição de conhecimentos novos frente a novas competências.

No intuito de compreender a dinâmica da formação inicial, formação continuada, currículo como mecanismo de apoio à prática pedagógica, iniciamos uma análise dos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia da Uneal, um enquanto formação inicial e outro enquanto formação continuada.

Ainda, trataremos da questão em relação a confluências de práticas no enfrentamento de um currículo diferenciado. Trata-se de uma análise documental, cujo instrumento é o Projeto Pedagógico dos cursos de Pedagogia. Essa análise contextualiza o curso, traçando um perfil da necessidade de sua implantação no âmbito da Uneal, justifica o diferencial existente entre as modalidades dos projetos frente às matrizes curriculares.

A prática pedagógica aparece como um elemento promissor e que oferece subsídios para reconstrução de novas propostas e novos conhecimentos, portanto, é nesse prisma que recorremos a Sacristán e Gómez (2000, p. 262), objetivando o fortalecimento da discussão. Diz o autor, “não se pode analisar nem questionar a prática do currículo senão enquadrada na perspectiva de contribuir para emancipar ou para submeter os agentes que o recebem e o desenvolvem, isto é, alunos e professores”. E, os projetos dos cursos carregam implicitamente e explicitamente suas práticas pedagógicas, quer seja centrada em uma teoria crítica ou pós-crítica de currículo e, quiçá, ainda tradicional.

Os projetos pedagógicos que sustentam a argumentação desse trabalho foram analisados em parte, evitando dessa forma uma amplitude de argumentos repetitivos. As idéias se desenvolvem em conformidade com a exposição dos elementos analisados. Nesse sentido, a matriz curricular está focalizando as disciplinas que apontam proposições diferenciadas em alguns aspectos.

Também se discute as finalidades dos dois projetos considerando contextos idênticos e práticas diferentes, em alguns casos. A situação sócio-econômica do discente do curso pioneiro, ou curso de formação inicial de pedagogia é motivo de análise, enquanto que o discente do PGP, curso de formação continuada, aparece o seu perfil enquanto sujeito a ser formado em um programa especial, não adentrando na questão sócio-econômica, apesar das evidências sinalizarem um sujeito carente, mas, o projeto não esclarece essa particularidade.

Vale salientar que o aluno-professor do Curso de Pedagogia do PGP está em uma dimensão de formação em serviço, são professores em exercício e, sob essa perspectiva Nascimento (2001) adverte que um projeto de formação não deve se ater exclusivamente a aquisição de conhecimentos, mas, sobretudo, ao conhecimento de si próprio e da realidade.

2.1. Situando o Curso de pedagogia frente ao processo de formação continuada – relação entre formação, currículo e prática.

O curso de Pedagogia ora analisado, inserido na proposta acadêmica do PGP, se constitui um desafio premente no século XXI, formando professores em exercício. Diante desses desafios sentimos a necessidade de responder ou de buscar respostas para os questionamentos do tipo: como se configura a formação continuada? Quais suas concepções? O programa é um processo de formação continuada? E, assim, trazemos para a discussão as indagações de Dalben (2006, p.131) quando questiona: “O que dizer no caso dos professores da Educação Básica que possuem a Formação Inicial no Nível Médio que, em serviço, retornam às Instituições de Ensino Superior para cursarem a graduação”?

Como podemos perceber são questionamentos passíveis de reflexão e nos propomos a discorrer sobre cada um deles. A formação continuada se configura como uma das novas funções das universidades, em parceria com as Secretarias Municipais de Educação ou com Escolas Públicas (BITTENCOURT, 2006).

Vimos, na concepção da autora, uma aproximação bastante familiar com os princípios fundamentais que regem a questão legal do programa e sua parceria com os municípios, o que entendemos que a formação continuada não pode ser confundida com os famosos treinamentos, reciclagens, aperfeiçoamentos e capacitações. O propósito da formação continuada é provocar mudanças a partir do hoje, arriscando o futuro com competência e responsabilidade.

Havemos de convir que, partindo da realidade atual, a transmissão de conhecimentos científicos requer atitudes que provoquem o saber fazer com esses conhecimentos, como utilizá-los e como propagá-los e, daí, encontramos na formação continuada essa forma peculiar de provocar e instigar o professor. Como bem se expressa Nascimento (2001, p.73) reportando-se a dimensão da formação continuada. Diz a autora: “Um professor entusiasmado, competente e comprometido como pessoa, como cidadão e como profissional”.

Quando se trata de formação continuada o currículo está imerso nesse labirinto contribuindo na prática pedagógica do professor; Assim sendo, encontramos no curso de Pedagogia ofertado pelo PGP, uma relação imbricada no currículo convalidando a formação ofertada. Inicialmente partimos da perspectiva da inter-relação entre Instituição de Ensino Superior e Secretarias Municipais que através de uma parceria envolveu os professores da rede, ofertando a formação em serviço àqueles professores que durante muito tempo viveram à margem do Ensino Superior.

Cabe ressaltar que o currículo do programa se propõe a alargar os conhecimentos através de novas propostas metodológicas, advindas de uma aceção multicultural. Nesse sentido, o currículo é sem dúvida um campo minado de práticas pedagógicas que tendem a instigar o fazer docente na perspectiva de adquirir novas formas de ensinar, aprender e, em especial o que se deve ensinar frente a uma sociedade mutante.

Nesse sentido, tomamos como exemplo a concepção de currículo abordada por Sacristán (2002, p.21). Na visão do autor “O currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, servi-se de determinados meios, cristaliza enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar um significado real”. Desse modo, o currículo do PGP, preocupa-se com as relações sociais a serem construídas nos ambientes escolares como forma de consolidar questões problematizadoras, coma produção e socialização do conhecimento, para que a formação acadêmica seja eficaz, real e igualitária.

2.2. Confluências de práticas no enfrentamento de um currículo diferenciado entre os cursos de Pedagogia da Uneal.

O currículo e a prática pedagógica são calorosamente ações interligadas no campo educacional, um depende do outro, ambos têm, ou deveriam ter propósitos bem definidos. Quando se trata sobre confluências de práticas, pretende-se mostrar a flexibilidade do currículo presente em um curso de formação de professores instituído pela Universidade Estadual de Alagoas, através do Programa Especial para Graduação de Professores - PGP, objetivando atender os professores em exercício da rede municipal de ensino do Estado de Alagoas.

A formação de professores em exercício constitui o principal desafio, por isso, foi pensado um currículo que atendesse a base legal, se aproximasse da proposta das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, naquele período (2002) ainda, em discussão, bem como, uma proposta curricular que fosse coerente com o curso de Pedagogia, ofertado na

formação inicial pela Uneal, considerando o Campus – I município de Arapiraca, Campus – II, município de Santana do Ipanema, Campus III-Município de Palmeira dos Índios, todos com o curso de Pedagogia em funcionamento. Vale destacar que cada Campus tinha seu projeto, entretanto, os que haviam compatibilidade eram os do Campus I e Campus II.

Os municípios alagoanos buscavam a Uneal para, em parceria, atenderem uma prerrogativa legal posta nas Disposições Transitórias da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9.394/96, art. 87, parágrafo 4º que diz: “até a década da educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

O curso de Pedagogia na modalidade inicial, sem dúvida, seria o espelho para as demais turmas que estavam se consolidando a partir do programa. Nesse sentido a diplomação dos egressos obedeceria aos seguintes preceitos, “será feita pela Faculdade de Formação de Professores de Arapiraca (FFPA), curso de Pedagogia” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2002, p. 24).

É preciso considerar que o Projeto Político Pedagógico (2002), documento oficial, norteador das ações inerentes a nova proposta foi idealizado a partir de eixos da formação geral e formação específica comungando, é o que parece, não somente com o curso de Pedagogia, mas, sobretudo, com eixos voltados para os cursos de formação de professores de forma geral, aqueles ofertados pela instituição.

O Projeto Político Pedagógico do PGP, modalidade de formação continuada, centrou suas ações em uma confluência de práticas, mas, embutido de uma diversidade no que tange a distribuição da Matriz Curricular. Sabemos que o currículo não é somente rol de disciplinas, nem conteúdos programáticos, entretanto, é mister salientar que essa análise vislumbra situar essa confluência de prática frente a um currículo diferenciado.

Quando nos reportamos à prática pedagógica, Linhares et al (2000,p. 15), vêm contribuir afirmando que “a prática pedagógica é configurada como um trabalho coletivo, fruto do projeto pedagógico do curso, o que implica que todos os professores responsáveis pela formação deverão participar em diferentes níveis da formação teórico-prática de seus alunos”.

O Projeto Político Pedagógico do PGP, elaborado em 2001, inicia uma confluência de práticas, mas, de certa forma centralizada. A equipe gestora do programa, naquela época, foi

constituída pelas funções de comando, tais como: Diretor Presidente, Diretor para Assuntos Acadêmicos, Diretores de Faculdades entre outros que estavam na Instituição por alguma razão e detinham o poder hegemônico. Mas, quem elaborou o projeto para o programa? Ora, se é um trabalho coletivo a representação dos professores e alunos nessa construção seria de grande relevância. O projeto não esclarece quem foi a equipe gestora da sua construção, daí constatamos a primeira diversidade no currículo, justificando essa diversidade através das idéias de Gómez (2000, p.167). Diz o autor,

O professor em suma, não seleciona as condições nas quais realiza seu trabalho e, nessa medida, tampouco pode escolher muitas vezes como desenvolvê-lo; embora, para ele, sempre caberá imaginar a situação e definir se o problema é atuar de diversas formas possíveis dentro de certas margens, considerando que os determinantes possíveis quase nunca são totalmente inexoráveis nem sem possibilidades de moldamento.

Percebemos que o professor pode não estar inserido no processo, quer seja dialogando, quer seja construindo, mas, de certo, ele necessita se adaptar àquilo que foi idealizado por outras pessoas. É nesse sentido que Gómez trata da questão da profissionalização, argumentando que “a profissão docente não é apenas algo eminentemente pessoal e criativo” (2000, p.167). Nesse sentido, apesar da diversidade no momento da prática pedagógica que compreende elaboração, execução e ação é possível perceber a divisão social do trabalho. De um lado os que elaboram e do outro os que executam.

Dando continuidade a confluência de práticas e diversidades no currículo dos projetos dos cursos de Pedagogia nas duas modalidades, buscamos como ponto de análise os seguintes aspectos:

2.2.1. Finalidade do curso de Pedagogia - analisando a formação inicial

O curso de Pedagogia enfatiza a formação de profissionais que atendam as demandas da Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental, da Formação Pedagógica e da Gestão Educacional. E se propõe também, através dos diversos instrumentos a compreensão do caráter dialético da diversidade cultural, incluindo as comunidades atendidas pela Uneal. De forma talvez mais genérica, a questão cultural encontra-se presente nos propósitos da formação inicial e, como também a trilogia apresentada em relação às habilidades do profissional caracteriza um sujeito heterogêneo, pois sua qualificação lhe proporciona o ser professor em três modalidades, podendo assumir a gestão nas escolas. Assim, as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aprovado em 2006 traz uma metodologia, cujo foco aplica-se a:

Formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (DCN, 2005, p.5).

Retornando a questão da diversidade cultural é mister salientar o conceito de cultura explicitada por GÓMEZ (2001, p.205), em se tratando do aluno. Para o autor “a cultura do estudante é o reflexo da cultura social de sua comunidade, mediatizada por sua experiência biográfica, estreitamente vinculada ao contexto”. Podemos afirmar que a cultura está intrinsecamente relacionada à diversidade. Cada comunidade tem uma forma peculiar de cultura que precisa ser extravasada e respeitada, objetivando uma multiplicidade de valores. A sexualidade, por exemplo, ainda traz limites e fronteiras, se constituindo como um tabu no meio escolar. Esse tema faz parte da cultura e diversidade cultural presente nas finalidades do curso, programa de pedagogia. E para ilustrar, Louro (2000, p.44) tece referência a esse aspecto da sexualidade afirmando que:

A sexualidade e as relações de gênero não podem mais ser compreendidas como questões que se resolvem entre quatro paredes, simplesmente porque o que acontece em quatro paredes tem a ver com o que está a acontecer lá fora e está ligado ao que está lá fora.

O curso de Pedagogia ofertado pelo programa-formação continuada visa oferecer uma real contribuição com a formação inicial de forma prioritária e uma formação continuada objetivando a complementação de estudos dos professores da Educação Básica: Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Ora, o programa não se propõe a formar o profissional para atuar na Gestão. Ele é direcionado para uma necessidade específica, quiçá, emergencial. A formação proposta tende a conquistar um espaço que priorize o debate e a reflexão pedagógica como base de uma cultura necessária para o âmbito escolar e a sociedade como um todo.

Prioriza, excepcionalmente, a qualificação de um professor capaz de compreender a dimensão social de seu papel, como agente transformador colocando a educação como um meio de combate às desigualdades sociais.

Quando se trata de desigualdade social a universidade deve ser, por excelência, a instituição que irá combater todas essas mazelas herdadas socialmente, através dos séculos. A discriminação racial, hoje, é motivo de discussão em todos os setores sociais. Já é lei o sistema de cotas para negros nas universidades e os currículos enaltecem a importância de se

trabalhar temáticas alusivas ao combate a essa diferença, mas, a questão ainda é polêmica e como diz Schützer (2003, p.131).

A sociedade brasileira vive sob o mito da chamada democracia racial: não existem preconceitos e há direitos iguais para todos. Porém, observando mais apuradamente a sociedade, pode se perceber que a realidade dos fatos é bem diferente: os preconceitos são muitos e acontecem de forma camuflada, dificultando, muitas vezes, a sua percepção.

A citação convalida a questão da desigualdade, a questão cultural embutida naqueles que discriminam o ser humano por qualquer razão social, mas voltando ao que se propõe nas finalidades dos cursos, como se pode perceber, são propostas que apresentam compatibilidade em alguns aspectos, em outros, há uma limitação perceptível, mas, todos se voltam para a formação de um sujeito crítico e reflexivo.

O tempo de duração do programa apresenta redução de carga horária em relação a integralização curricular, bem como no cômputo geral. Para o PGP o tempo mínimo é de 36 meses e máximo de 48 meses, já o curso de pedagogia- formação inicial, está pautado em 48 e 72 meses entre o mínimo e o máximo, o que favorece ao aluno do programa, pois, sua permanência na universidade é inferior àquela estabelecida para os alunos da Pedagogia em processo de formação inicial.

2.2.2. Perfil sócio-econômico dos discentes do curso de Pedagogia – um olhar sobre a formação inicial e continuada.

Convém realçar que os discentes, alocados na formação inicial, são oriundos dos municípios do Sertão e Agreste Alagoanos, apresentam uma condição sócio-econômica bem diversificada, têm como base de sustentação econômica a docência na rede pública e privada. Além dessas ocupações, encontramos alunos que são comerciantes, micro-empresários e profissionais da área de saúde e também, aqueles exclusivamente estudantes, vivendo sob a dependência financeira dos pais. Em geral, as turmas são constituídas de pessoas jovens, cuja média de idade é 25 anos. Apresentam um perfil crítico politizado e sempre reivindicando seus direitos de estudante¹.

O aluno de Pedagogia do PGP- formação continuada é oriundo da Zona da Mata, Litoral, Sertão e Agreste, são profissionais do magistério e estão no exercício de suas funções,

¹ Ressaltamos que essas informações foram retiradas do PPP, oriundas de levantamento quantitativo que traçou o perfil do aluno em ocasião da reformulação do projeto.

sobrevivem da docência e, também fazem da agricultura um complemento da renda familiar. A idade cronológica sofre variações, sendo bastante diversificada em relação aos alunos da Pedagogia- formação inicial. O Programa contemplou uma faixa etária mais adulta a partir dos 25 anos até, aproximadamente 65 anos. A forma de pensar, agir e reivindicar apresentava pontos antagônicos entre as categorias elencadas em relação ao curso de pedagogia-formação inicial . O aluno do PGP é mais humilde, solidário² e suas reflexões e críticas atêm-se a questões didático-pedagógicas e curriculares referente à sua sala de aula e ao contexto acadêmico sob o qual o ensino está sendo desenvolvido.

Com esse discurso não se pretende induzir que o aluno do PGP é um sujeito passivo e que acata as decisões sem questionar. O que pretendemos chamar atenção é sobre a questão da diversidade no que tange aos aspectos culturais e aos valores trazidos através de um povo. Valores e culturas essas carregadas de sabedorias que devem ser respeitadas no âmbito educacional e, que também, estão embutidas de valores e conhecimentos, senão científicos, mas, um conhecimento do senso comum, constituindo dessa forma um impulso para a construção de novos conhecimentos, cabendo a instituição de ensino superior lapidar essa forma de conhecer, peculiar a cada indivíduo, especialmente àqueles oriundos da zona rural, privados de certa forma de um conhecimento acadêmico socializado, científico, crítico e reflexivo, partindo do princípio da seguinte concepção de cultura.

A cultura não é um conjunto de determinações e normas claras e precisas, é antes de mais nada, um conglomerado aberto de representações e normas de comportamento que contextualizam a rica, mutante e criadora vida dos membros de uma comunidade e que vai se ampliando, enriquecendo e modificando precisamente como consequência da vida inovadora daqueles que atuam sob o guarda-chuva de sua influência (SACRISTÁN; GOMÉZ, 2000, p. 60-61).

Frente ao exposto entendemos que a cultura não é estática, ela sofre influências dependendo do meio onde se desenvolve, portanto, espera-se que o aluno do PGP, hoje, egresso, através da proposta curricular do programa tenha adquirido habilidades necessárias para a construção de um sujeito mais crítico e, que, as experiências imediatizadas no meio acadêmico universitário proporcione e amplie novas representações e experiências modificando ou ajustando os significados oriundos dessas novas experiências influenciadoras dos comportamentos sociais.

² Características observadas nos alunos-professores durante os quatro anos de vigência do PGP.

2.2.3. Estrutura curricular do curso de Pedagogia – formação inicial

Faz-se mister acrescentar que o curso de Pedagogia- formação inicial, tem uma base curricular sustentada em 4 eixos fundamentais. Esses eixos tratam do rol de disciplinas e respectivas cargas horárias. O primeiro eixo é caracterizado como Núcleo de Estudos Básicos composto por 16 disciplinas, as quais tendem a favorecer as discussões em relação à compreensão da Ciência da Educação. É possível perceber as mediações entre a Filosofia, História, Antropologia, Economia, Sociologia e Psicologia e estão distribuídas ao longo do curso.

Tratam de forma detalhada do homem e da sociedade, criando espaços críticos e reflexivos o que é perceptível através de suas ementas. Apresentam uma seqüência lógica quanto a distribuição por período letivo com exceção da disciplina Avaliação da Aprendizagem, ofertada no 3º período e Planejamento e Projetos Pedagógicos, que aparece no 4º período, o que entendemos ser o planejamento a disciplina antecedente a avaliação.

O Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos apresenta-se como segundo eixo e estão embutidos de disciplinas constituídas como pré-requisitos para o processo de formação docente. Nelas, o foco com a Educação Básica está nitidamente detalhado. Suas ementas contemplam conteúdos específicos com vista ao currículo da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, além daqueles conteúdos específicos a docência e a gestão, enaltecendo a organização do trabalho pedagógico como eixo norteador do processo educativo.

A diversificação de estudos apresentados nesse segundo eixo traz dimensões que regulam e configuram a prática pedagógica do futuro professor e, conseqüentemente, do pretenso gestor educacional. Nesse sentido, vale ressaltar as idéias de GÓMEZ (2001, p.237), quando defende; “Todo elemento regulador da atividade dos professores, seja do tipo que for, incide na seleção de tarefas que escolhem para seus alunos e, através delas, nos efeitos educativos”.

A ênfase dada por Gómez ao aspecto regulador, colocando o professor como mediador na escolha de tarefas, nos faz refletir em relação à oferta das disciplinas do quarto período do curso de Pedagogia-formação inicial. Aparecem disciplinas relativas ao segundo eixo e aos demais, entretanto, a reflexão perpassa a partir das disciplinas metodológicas da Educação Infantil e Métodos e Processos de Alfabetização, ambas ofertadas concomitantemente,

podendo na prática, se ascender uma confluência de conteúdos dirigidos a um foco único e até desestimular o aluno do curso de Pedagogia, apesar das ementas serem diferenciadas. A prática pedagógica, nesse caso específico, pode se confundir, até porque a questão do Ensino Fundamental de nove anos ainda não está clara na visão da maioria dos professores.

O Núcleo de Estudos Integradores como terceiro eixo, visa proporcionar ao aluno momentos de práticas vivenciadas em escolas da comunidade, implementando o conhecimento organizacional no que se refere à construção de propostas centradas no currículo das escolas sob as quais desenvolverão sua prática pedagógica, momento em que inicia uma labuta em sala de aula, construindo e reconstruindo significados. Esse é o eixo definidor e se fortalece dependendo da ação desenvolvida no contexto da prática. Os estágios nas quatro modalidades se configuram no ponto culminante do curso. Os alunos vivenciam os seguintes estágios: Magistério da Educação Infantil, Magistério do Ensino Fundamental – Séries Iniciais, Estágio em Gestão Educacional e Estágio de Magistério na Formação Pedagógica, esse último realizado em Escolas Normais a Nível Médio.

Daí percebemos vários sujeitos no desenvolvimento de práticas diversificadas, por isso, recorremos a Pereira (2000, p. 36). O autor, filosofando, assim se expressa: “um sujeito em prática é o que está sendo e, ao mesmo tempo, potencia de vir a ser outro de si, algo diferente do que vem sendo, algo nunca sido”. Assim, vemos o aluno do curso de Pedagogia como um sujeito propenso a mudanças paulatinamente que, irão se configurando ao longo do curso.

É pertinente acrescentar que o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) também faz parte desse eixo. É o momento da pesquisa científica, momento esse que orienta os alunos na construção de conhecimentos novos a partir de algo já conhecido. A busca de problemas que carecem ser investigados, problemas sociais que estão afetando a escola, alunos, professores e pais, são alvo de destaque para os alunos pesquisadores do curso de Pedagogia. Entendemos, frente a essa perspectiva de busca, de indagação, que “os indivíduos são agentes ativos que constroem de forma condicionada o sentido da realidade em que vivem” (SACRISTÁN; GÓMEZ, 2000, p. 103).

O quarto eixo, denominado de Aprofundamento e Atividades Complementares se atém aos conteúdos que tendem a propiciar a diversificação do conhecimento. Nele, é possível o acadêmico realizar sua opção frente à escolha daquele conteúdo que o desperte mais atenção em termos de conhecimento, bem como, proporciona possibilidades de atender as demandas

advindas da prática pedagógica. Assim sendo, e de conformidade com o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia PPP (2005, p. 25), há uma diversidade de proposições tais como: “Ética e relações inter-pessoais; Arte e Educação; Educação do Campo; Universidade e Sociedade; Informática Aplicada a Educação e Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil”.

Enfatiza-se ainda que, a maioria das disciplinas apresenta uma carga horária da prática pedagógica na Matriz Curricular, a qual faz parte da distribuição das horas-aulas, porém, o projeto do curso não esclarece os mecanismos sugeridos para o desenvolvimento dessa prática, entretanto quando trata da metodologia do projeto faz menção aos Seminários, Colóquios, Workshop, Visitas Técnicas como forma de aproximar os conteúdos as práticas educativas, e, ao se reportar sobre a Pesquisa em Pedagogia, acrescenta que o discente terá oportunidade de apresentar os resultados das pesquisas oriundos dos momentos promovidos pela prática pedagógica inerente a cada disciplina do curso.

A prática pedagógica do projeto analisado ancora-se nas atividades complementares e, ainda nas supostas pesquisas realizadas, provavelmente, nas disciplinas com esse eixo temático e, especialmente no TCC.

É mister salientar que um Projeto Político Pedagógico, seja de qualquer natureza, deve ser claro, abordando as questões de forma explícita. Percebemos que a Pesquisa em Pedagogia trata dos Seminários de Pesquisa, elemento incluso na Matriz Curricular, mas, a prática pedagógica sequer é detalhada.

2.2.4. Ementário das Disciplinas – formação inicial

Em geral as ementas estão compatíveis com a proposta pedagógica do curso, com exceção de algumas, entre elas a disciplina currículo, cujo foco atém-se a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, voltada para análise de currículos e programas executados em escolas da Educação Básica.

A ementa de currículo não discute o conteúdo histórico e nem as teorias que fundamentam o currículo, o que implica na compreensão do tema currículo e, de repente, se faça entender um currículo específico, limitado a conteúdos da Educação Básica, sem uma análise mais aprofundada de sua contextualização.

As ementas de Fundamentos da Educação Infantil e Metodologia da Educação Infantil, tratam de uma mesma abordagem em relação as teorias que fundamentam a infância. Em

relação a ementa de metodologia essa não contempla a prática pedagógica que tende a se caracterizar através de pesquisas desenvolvidas pelo acadêmico em escolas de Educação Infantil da comunidade. Ressalte-se na ementa, a análise das contribuições de pesquisas e das avaliações desenvolvidas na área, o que é bastante significativo para o acadêmico. Mas, e as pesquisas a serem desenvolvidas por eles? Como é o funcionamento de uma escola de Educação Infantil? Como fazer?

Bem verdade que as ementas devem abordar aspectos gerais, mas, o foco metodológico da indagação: Como? Onde? São necessários para que o acadêmico vivencie uma prática coerente com a realidade.

Em relação ao quadro de referências das ementas apresentam autores de divergentes correntes ideológicas, alguns são autores difundidos mundialmente, mas, em geral, são teóricos e pesquisadores brasileiros da área educacional.

2.3. Analisando o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia – formação continuada ofertada pelo Programa Especial de Formação de Professores – PGP

O Projeto Político Pedagógico na visão de Veiga (1995) perpassa por um compromisso que envolve um grupo de pessoas na tomada de decisões tendo como característica principal a questão sociopolítica, enfatizando o político e o pedagógico como elos inseparáveis que conduz a uma constante reflexão e discussão dos problemas. É nesse sentido que essa análise pretende fincar as fundamentações inerentes à temática em destaque.

2.3.1. Finalidade do curso de Pedagogia diante da formação continuada do PGP

Trata da Formação Inicial como referência, atribuindo-lhe uma missão prioritária, destacando a formação continuada como elemento secundário, tendo em vista as contribuições àqueles profissionais em exercício do magistério. Enfatiza a formação do profissional professor, apto e qualificado para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Séries Iniciais, o que significa hoje, nessa última modalidade, formar o professor para atuar do 1º ao 5º ano, em suma, habilitar o professor para aquela modalidade de ensino sob a qual ele já atua como docente.

Verifica-se, então, dois cursos: Pedagogia para os alunos oriundos de um processo seletivo aberto a todos que dele quiser participar e, do outro lado, um processo seletivo fechado, exclusivo para professores efetivos da rede Municipal de Ensino do Estado de Alagoas e que, através de suas Secretarias de Educação, demonstram interesse em participar,

denominado de Programa Especial para Graduação de Professores em Nível Superior – PGP. O programa Especial, nos termos do Projeto Político Pedagógico – PPP é restrito, o que se justifica através da limitação de sua modalidade, não apresentando abertura para gestão e também para professor das disciplinas pedagógicas em nível médio na modalidade normal. A abrangência, em se tratando de qualificação, se faz presente no curso de Pedagogia- formação inicial, onde percebemos nitidamente uma divergência no currículo.

2.3.2. Perfil do profissional a ser formado no PGP.

Quando se trata do perfil do profissional, observa-se que o marco conceitual desse aspecto está fundamentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), bem como, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, curso de Licenciatura, de Graduação Plena, nº 009/2001. As Diretrizes do Curso de Pedagogia estavam por vir, não haviam sido autorizadas, razão pela qual não estão mencionadas no corpo do Projeto Pedagógico do curso.

Vale salientar que, a formação inicial centra-se nessas questões legais, com um foco direto para as Diretrizes Curriculares da pedagogia. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão são marcas registradas nas duas modalidades. O Projeto do PGP não aborda perfil sócio-econômico do aluno, apesar dos gestores da época não despertarem para realizar um levantamento nesse sentido, mas, apesar disso, os alunos-professores estão na categoria dos docentes pobres que têm a agricultura como meio de sustentabilidade complementando sua renda per capita.

Ora, subtende-se que, sendo o programa fundamentado no curso de Pedagogia- formação inicial, nada impediria a formação do pedagogo apto para a docência no Ensino Médio, modalidade normal, bem como assumir, conforme demanda nos municípios a função de gestor.

2.3.3. Estrutura Curricular do curso de Pedagogia – formação continuada

É necessário enfatizar que o currículo do PGP está voltado para a construção e resignificação de habilidades e competências específicas às Séries Iniciais do Ensino Fundamental, permitindo que o egresso possa fazer uso social do seu conhecimento como prática concreta e, ainda, considerem as práticas de linguagem, Matemática, História, Geografia e Ciências Biológicas como uma multiplicidade de ações pertinentes a compreensão e construção do conhecimento, produzido historicamente pelo homem.

Prima-se nessa estrutura curricular o trabalho em equipe com vista à construção de conhecimento significativo, respeitando e administrando a multiculturalidade presentes na comunidade escolar. O currículo do PGP prioriza, sobretudo, “os conhecimentos prévios dos alunos-professores de maneira que possam compreender que cada um deles constrói ao longo do tempo uma teoria sobre as ações docentes” (PROJETO PEDAGÓGICO – PGP, 2005, p.30).

Nessa perspectiva a Matriz Curricular do PGP encontra-se distribuída em seis blocos, tanto em relação à Educação Infantil, quanto em relação às Séries Iniciais do Ensino Fundamental. É preciso salientar que nas Matrizes Curriculares (Educação Infantil e Séries Iniciais) há um bloco comum até o quarto momento. A partir desse bloco as disciplinas são voltadas para especificidades de cada modalidade ofertada. Nessa perspectiva de análise, percebemos uma congruência de disciplinas com o curso de Pedagogia- formação inicial, especialmente nos dois primeiros blocos.

A diversidade se acentua frente à nomenclatura de algumas disciplinas até mesmo no conteúdo, o que podemos confirmar em Teorias Pedagógicas do PGP e Didática e Prática Pedagógica I e II do curso de Pedagogia- formação inicial. A primeira vislumbra uma análise das teorias pedagógicas enfatizando uma reflexão frente às exigências educacionais para o professor da Educação Básica. A concepção da prática associa-se a uma teoria fundamentada no contexto atual. Tem uma carga horária de 90 horas teóricas e 30 horas de prática como componente curricular, ofertada em um único bloco.

Ressalta-se, sobretudo, a importância da disciplina Didática e Prática Pedagógica I e II. Trata da relação entre educação, sociedade, pedagogia e didática e, ainda cruza o pensamento ideológico das tendências pedagógicas, enfatizando o papel da didática no processo de formação. São disciplinas ofertadas em dois momentos o que propicia a compreensão dos fatos que vão se constituindo paulatinamente, enquanto que, as teorias pedagógicas se atêm a um conteúdo programático extensivo, tendo como alvo de destaque as teorias educacionais, apresentando-se de forma generalizada frente ao cumprimento de uma carga horária extensiva, ofertada em finais de semana, embutida de leituras fora do contexto anteriormente analisado pelo aluno-professor.

É possível que esse percurso vivenciado nos cursos aqui mencionados contribua para o desenvolvimento de uma prática compatibilizada, pois, do ponto de vista de Sacristán e

Gómez (2000, p. 201), “um currículo se justifica na prática, enfim, por pretensos efeitos educativos e estes dependem das experiências reais que os alunos têm no contexto da aula”.

A disciplina psicologia no curso de Pedagogia deve ser concebida como meta prioritária, uma vez que, esse curso destina-se a formação do professor e trata da criança e do adolescente focalizando aspectos do desenvolvimento infantil e da aprendizagem. Diante dessa perspectiva o curso de Pedagogia- formação inicial aborda dois momentos da psicologia da educação e o PGP a denomina como Psicologia do Desenvolvimento, ofertada em um momento único. É interessante salientar que as cargas horárias são praticamente idênticas e os conteúdos convergem para um aspecto único, todos se destinam ao estudo dos processos inerentes ao desenvolvimento físico, psicomotor, cognitivo da criança e do adolescente. Percebemos um acréscimo no conteúdo quando, na Psicologia da Educação I se propõe avançar no estudo do processo de desenvolvimento da personalidade da primeira infância até a adolescência.

Daí podemos constatar que a psicologia, seja qual for o foco discutido traz contribuições a prática pedagógica, além de subsidiar o professor em relação a questões tratadas sobre a infância e a adolescência que, sem um estudo prévio contextualizado, torna-se inviável compreender os problemas gerados nessa faixa etária.

Como já foi mencionado a Matriz Curricular das duas modalidades dos cursos aqui analisados apresentam um rol de disciplinas idênticas, mas, frente a essa semelhança vale acrescentar um aglomerado de disciplinas que não compõem o currículo do curso de Pedagogia-Formação Inicial, principalmente quando se trata das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. O PGP apresenta características de um programa veiculado aos diversos cursos de Formação Docente da Unesp, a exemplo da licenciatura em História, Geografia e Ciências Físicas e Biológicas. Nesse sentido o quinto bloco se configura através das disciplinas específicas a essas licenciaturas quase na mesma proporção, o que veio agregar na formação de professores, alguns conhecimentos genéricos, além daqueles propostos na Matriz Curricular do curso de Pedagogia – Formação Inicial.

É conveniente salientar que não se trata de metodologia específica, a questão retrata uma geografia física, humana e geral do Brasil. São aspectos macros, gerais, contextualizados de igual teor em relação ao curso de Geografia. A disciplina História aparece englobando aspectos relativos aos problemas econômicos, versam sobre a política social que assola o país frente a uma economia capitalista.

Em Ciências Físicas e Biológicas a origem e desenvolvimento da vida são elementos de reflexão e questionamentos. Tratam dos fatores bióticos e abióticos do planeta, suas relações e mecanismos multacionais.

Em suma, o Projeto Político Pedagógico- formação inicial apresenta uma proposta mais eloqüente para a formação do pedagogo, visto que, as disciplinas de cunho pedagógico, a pesquisa e o estágio supervisionado configuram-se como princípios que sustentam a prática pedagógica do licenciado em Pedagogia, enquanto que a proposta pedagógica do PGP idealizou um processo de formação além do pedagogo que de direito sua qualificação é Pedagogia: Licenciatura na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental e de forma específica esse profissional domina habilidades básicas na História, Geografia e Ciências, para atuação interdisciplinar do primeiro ao quinto ano.

As tessituras alusivas ao tema discutido nesse texto trazem reflexões sintéticas apesar de parecer complexa e induzir a uma discussão mais detalhada em estudos posteriores. Há de considerar que esse tema é bastante amplo e significativo, o qual tende a se configurar associado às ações de natureza pedagógica e que fazem parte do âmbito educacional, nesse caso, focalizando uma realidade no Ensino Superior, especificamente retratando uma parte do currículo da Formação de Professores com suas diversidades, postas na Matriz Curricular dos cursos aqui apresentados e analisados.

Reportando à questão dos Projetos Políticos Pedagógicos e frente as análises realizadas através da matriz curricular, das ementas de disciplinas inseridas nos próprios projetos, concluímos que, seu contexto teórico-prático associa-se às vertentes do currículo. Inicialmente, percebemos que no Projeto Pedagógico do PGP há centralização de competência e poderes. Os professores se eximiram do processo de construção do Projeto, ou, não foram convidados, que deixa claro essa centralização naquela classe dominante que no caso, restringia-se aos cargos de destaque da Instituição. Na hipótese dos professores participarem do processo de construção do Projeto, com certeza seria perceptível o acúmulo de disciplinas de História, Geografia e Ciências Biológicas e todo o foco, já que se trata da Pedagogia, passaria a ser acrescido nas disciplinas referentes as metodologias específicas, tais como: Metodologia da História, Metodologia da Geografia e, as demais.

As ideologias críticas do currículo encontram-se contextualizadas no curso de Pedagogia. O marcos teóricos desses Projetos apontam uma variedade de concepções em relação às finalidades, ao perfil do estudante que, espera-se, através de sua formação

acadêmica, a construção de um sujeito crítico, reflexivo e propenso aos debates, logicamente que esteja apto para acompanhar as transformações de uma sociedade mutante. O espaço universitário é, sem dúvida, um dos Aparelhos Ideológicos do Estado, é nele, também, que a educação é priorizada como meio propulsor na difusão de ideologias.

Considerando uma visão pós-crítica a discussão sobre a sexualidade não é um elemento presente nos Projetos dos cursos. Nesse sentido, subtende-se que as ementas são neutralizadas, cabendo a cada docente dos cursos aqui elencados, traçarem mecanismos que viabilizem essas discussões necessárias a configuração da teoria pós-crítica do currículo, especialmente no que tange a questão da identidade, gênero e sexualidade.

Vale destacar que o terceiro capítulo será conclusivo nesse trabalho, no qual abordaremos o caso do egresso do curso de pedagogia do PGP em sua caminhada frente à formação continuada, o qual será contextualizado através da literatura inerente a formação docente e a prática pedagógica. É o momento de se fundamentar a prática pedagógica do egresso, através de várias etapas. Inicialmente, resgatando o fazer desse aluno-professor no momento de sua inserção na rede municipal enquanto professor da educação básica e, em posterior, discorreremos sobre o segundo momento, onde analisaremos a prática pedagógica do egresso, quando de sua inserção na universidade e por fim, trataremos exclusivamente da prática desse egresso, considerando o período pós-licenciatura, verificando desse modo, as mudanças ocorridas, os dilemas e desafios enfrentados, a questão do conhecimento científico adquirido, a questão da valorização profissional e a elevação da auto-estima. Assim, essas características são analisadas através dos discursos de cada sujeito investigado

É pertinente acrescentar a relevância dos capítulos anteriores, pois, todos comungam em prol do objeto precípuo dessa pesquisa. A formação do professor se constitui como a mola propulsora que delineará toda argumentação em favor da prática do egresso e o currículo como prática docente tende a fortalecer essas argumentações.

CAPÍTULO III

HISTÓRIAS E HISTÓRIAS CONFIGURANDO OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELO ALUNO-PROFESSOR DURANTE O PERCURSO DO PGP: UMA ANÁLISE FRENTE À PRÁTICA PEDAGÓGICA DO EGRESSO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Tendo como princípio norteador a epistemologia da prática pedagógica que vislumbra para o contexto atual um professor reflexivo, propenso a aquisição de novos saberes, prioritariamente, através do processo de pesquisa sob o qual a prática pedagógica deve se configurar, é que situamos esse capítulo, compreendendo que, essa prática que tanto os educadores discutem traz subsídios pertinentes que convalidam o fazer do professor. Dessa forma, os procedimentos metodológicos que dão sentido a essa investigação centra-se em um estudo de caso, é, sobretudo o caso do egresso do curso de pedagogia, permeado por relatos de vida acadêmica dos alunos-professores, curso de pedagogia.

Percorremos nesse trabalho o caminho da formação docente, desde sua institucionalização no Brasil, esse trabalho traz, algumas abordagens sobre o currículo o qual tem como propósito uma análise do Projeto Político Pedagógico dos cursos de pedagogia nas modalidades da formação inicial e continuada, tendo em vista a dimensão do Programa Especial voltado para a formação do professor em exercício de suas funções docentes e que se configura como um programa de alcance significativo, segundo parecer da comissão avaliadora. Nesse sentido, fazemos uma análise dos impactos causados através do conhecimento teórico-prático contextualizado no percurso desse programa e vivenciado pelo aluno-professor, vislumbrando o desenvolvimento de uma prática pedagógica concernente com o contexto atual que pensa o professor como um sujeito pesquisador.

É conveniente destacar que o diagnóstico do perfil dos sujeitos pesquisados está sendo apresentado nesse trabalho por amostragem, tendo em vista que o programa atingiu um total de 3.793 alunos-professores, nos pólos geo-educacionais do agreste, sertão, zona da mata e litoral alagoano, porém, nossa pesquisa atinge o pólo de Arapiraca com aproximadamente 900 egressos, entre os quais selecionamos uma amostra de 40 egressos. Vale salientar que entre os 40 egressos selecionados na amostra, alguns estão cursando outras licenciaturas, como Letras, Matemática e Ciências Biológicas, atualmente alunos do PGP em sua segunda versão, portanto, egressos do curso de Pedagogia. Assim sendo, o retorno desses alunos ao PGP, justifica-se em razão da demanda por professores nessas áreas e que constitui carência na rede

municipal de ensino. Há, também, nesses sujeitos pesquisados alguns professores que permanecem somente com o curso de Pedagogia, buscando ascensão na pós-graduação.

Dessa forma, traçamos o perfil do aluno-professor, egresso, diagnosticando, origem, modalidade de atuação, faixa etária, e nível de escolaridade de seus alunos, uma vez que são professores da rede municipal de ensino e a formação continuada ofertada pelo programa, o que influenciou na sua forma de ser professor, ampliando os conhecimentos necessários ao bom desempenho profissional.

Em fim, culminamos esse capítulo fazendo um resgate e uma discussão da prática pedagógica do egresso, portanto, uma prática inicial que retrata sua primeira experiência enquanto professor na rede municipal de ensino, sua prática posterior, ou seja, no limiar da licenciatura em pedagogia, concluindo com a experiência desses egressos e as mudanças ocorridas na prática pedagógica após o PGP, portanto, considerando uma diversidade de categorias tais como: formação docente e os desafios do aprender a fazer na sala de aula, os avanços considerados relevantes, valorização profissional, auto-estima diante do enfrentamento dos conhecimentos teóricos, constituindo-se, sobremaneira, os novos passos e novos rumos de uma caminhada acadêmica no percurso de quatro anos.

É mister enfatizar que para a consolidação desse capítulo e ainda por se tratar de relatos e análise de uma situação de formação docente e prática pedagógica, construímos, no primeiro momento um roteiro de entrevista e, em posterior trabalhamos com um questionário aberto, no qual foi possível buscar subsídios teóricos em autores que tratam da história e memória docente para fundamentar a análise dos questionários. Portanto, em se tratando de fala, memória, de narrativa, Souza (2006) reafirma o poder de articulação envolvendo aspectos particulares e subjetivos. Para o autor essa articulação se dá, sobretudo, em uma relação dialógica, inserindo uma dualidade de princípios norteadores: conhecimento e vida humana, elos que se entrelaçam de forma singular, pois, cada memória narrada ou escrita é particular, exclusivamente pessoal, inerente a cada ator, o que podemos perceber a partir desse momento dialógico entre a fala dos atores, através da entrevista, e o discurso escrito, por meio dos questionários utilizados.

3.1. Diagnosticando o Perfil dos Sujeitos da Pesquisa: Quem são os Alunos Professores do PGP?

Essa investigação foi realizada com 40 alunos-professores, utilizando-se da técnica da entrevista semi-estruturada para coleta de dados. Trata-se do aluno-professor em exercício profissional, ora em desenvolvimento de sua prática pedagógica que, como apresenta

Contreras (2002, p. 97), “prática docente é em grande medida um enfrentamento de situações problemáticas nas quais confluem uma multidão de fatores”[...]. Nesse sentido, essa pesquisa apresenta uma confluência de situações problemáticas, postas pelos alunos-professores investigados no decorrer do PGP, apontando as causas, conseqüências e perspectivas.

O contexto sob o qual é delineada essa pesquisa traz reflexões, especialmente quando a questão perpassa pela análise de problemas que assolam o fazer docente. São várias práticas e vários contextos e o professor buscando uma qualificação que o habilite em nível superior com vista a consolidação de uma prática pedagógica que o faça refletir frente ao caminho da ascensão profissional.

Dessa forma, procuramos categorizar o aluno-professor do curso de Pedagogia no contexto da UNEAL, instituição pública estadual, localizada no município de Arapiraca - Estado de Alagoas, atuando em cinco campi, distribuídos no agreste, sertão e zona da mata, predominando nessa instituição os cursos de formação para professores, desde a década de 1970, quando de sua institucionalização há 38 anos, conforme mencionado na introdução desse trabalho.

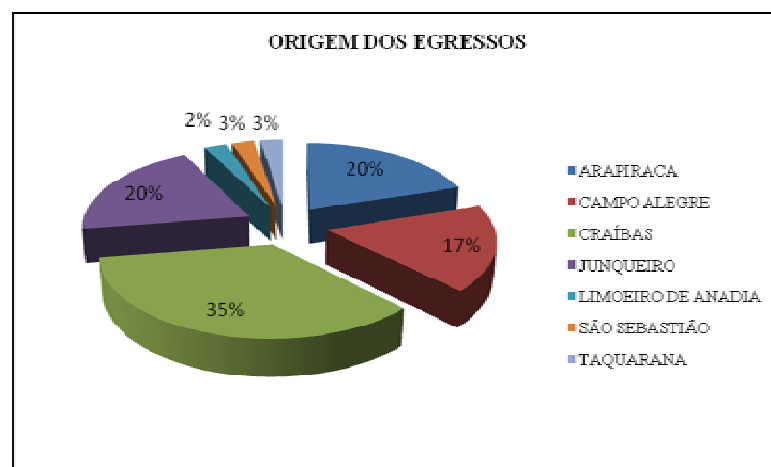
O perfil desse aluno-professor teve como ponto de partida o relato de sua identidade, apesar de seu nome e local de trabalho permanecerem em absoluto sigilo, entretanto, as informações foram todas registradas, objetivando facilitar o diálogo, evitando o desconforto de chamá-los por nomes inventados, ou apelidos. Sabemos que o ser humano gosta de ser chamado pelo nome, e, foi nesse clima, que travamos uma discussão usando um tratamento formal de senhor e senhora para aquelas pessoas com faixa etária a partir dos 40 anos. São nomes comuns, populares, fáceis de pronunciar, retratando características rurícolas. Em geral são chamados de José, Maria, João, Francisco, Pedro etc.

É conveniente relatar que essa entrevista foi realizada em vários dias e momentos, pois, tendo em vista que necessitamos respeitar a disponibilidade de cada um, aguardamos o momento em que cada sujeito estivesse disponível e predisposto a responder os questionamentos, o que não ocorreu com aqueles professores que voltaram para UNEAL em busca de outras licenciaturas, também no PGP em sua segunda versão, para esses, o acesso foi satisfatório. Ressaltamos que os relatos não estão descritos de forma individualizada em razão das respostas convergirem para um mesmo propósito, porém, selecionamos aquelas que mais se destacaram e, conseqüentemente, que contribuíram para a construção de novos paradigmas frente ao desenvolvimento da prática pedagógica e, também, frente ao processo de formação de professores.

3.1.1 Origem dos egressos

Foram vários os municípios parceiros da UNEAL para a oferta do PGP, entretanto, o pólo I – Arapiraca se destacou em quantitativo de alunos-professores e municípios agregados, dificultando na seleção da amostra. Assim, essa amostra foi equivalente a 5% dos alunos-professores egressos do pólo I, o que corresponde em média 40 participantes. A partir da seleção dessa amostra, traçamos o perfil desses sujeitos.

Gráfico n° 03- Destaca a origem dos egressos



Fonte: Entrevista

Vale ressaltar que os municípios destacados no gráfico n° 03 estão localizados na região central do Estado de Alagoas, cuja distância entre eles e a capital (Maceió), é aproximadamente 180 km e, entre os sete municípios interioranos há uma variação de 30 a 80 km. Destacamos, enquanto ponto comum as atividades econômicas que são: comércio, serviços e agropecuária (DIAGNÓSTICO DOS MUNICÍPIOS, 2005).

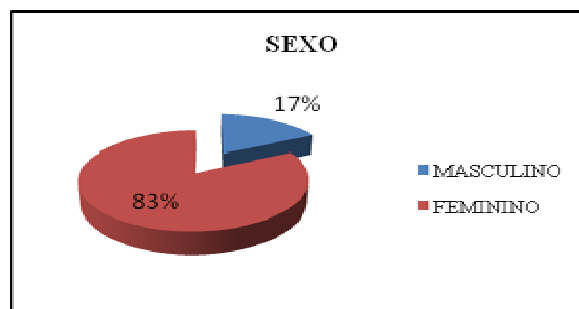
Em se tratando de Arapiraca, sede do Polo I, é o segundo maior município do Estado de Alagoas, com aproximadamente 186.466 habitantes, criada em 1924. Em relação ao setor educacional, esse se destaca tendo em vista os outros municípios do Estado. Dispõem de 43 escolas da Educação Infantil, 118 do Ensino Fundamental e 09 escolas do Ensino Médio, contando com população alfabetizada de 103.969, enfatizamos também o acesso dos egressos do ensino Médio, via vestibular, às Universidades Públicas, Faculdades e Institutos de Ensino Superior.

Retornando a análise da origem dos egressos do curso de Pedagogia percebemos que o município de Craíbas apresenta o percentual maior de egressos, entre eles, sinalizamos alguns alunos-professores alocados, hoje, nos cursos de Matemática, Letras e Ciências Biológicas. Assim, o professor tende a adquirir habilidades em outras áreas como forma de consolidar uma prática diversificada, com vista aos anos finais do ensino fundamental. Dessa forma, o *locus* da prática pedagógica do professor é a escola, na qual é possível uma apropriação cultural das práticas sociais com vista às novas gerações (KASSAR, 2004).

Ainda se tratando da origem, esses alunos-professores, residem na zona rural e zona urbana, sobreviventes do emprego público municipal, e, em alguns casos, também são trabalhadores rurais, agregando uma renda a mais em seus salários. Têm residência própria com exceção de dois que ainda pagam aluguel.

3.1.2 Caracterização do sexo dos alunos-professores

Gráfico nº 04 - Sinaliza o sexo dos alunos-professores pesquisados

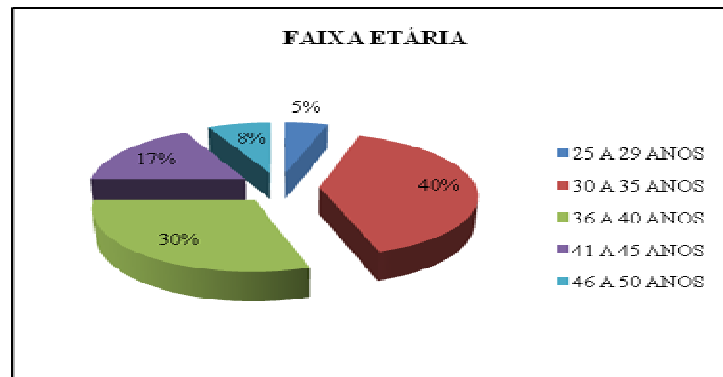


Fonte: Entrevista

Retomando a questão da formação do professor, o contexto histórico aponta que o ser professor era uma profissão de mulher por este cuidar de crianças e que essa missão se aproximava dos cuidados maternos, entretanto, com a evolução no processo de formação essa concepção foi se extinguindo, dando espaço ao sexo masculino, porém, ainda encontramos vestígios desse passado, tanto é que, no século XXI o sexo feminino ainda é motivo de destaque na profissão professor. Nesse contexto “a prática é uma dimensão do ser humano, do ser mulher” (CARVALHO, 2006, p. 12).

3.1.3. Faixa etária dos alunos-professores

Gráfico nº. 05 - Indica a faixa etária dos entrevistados



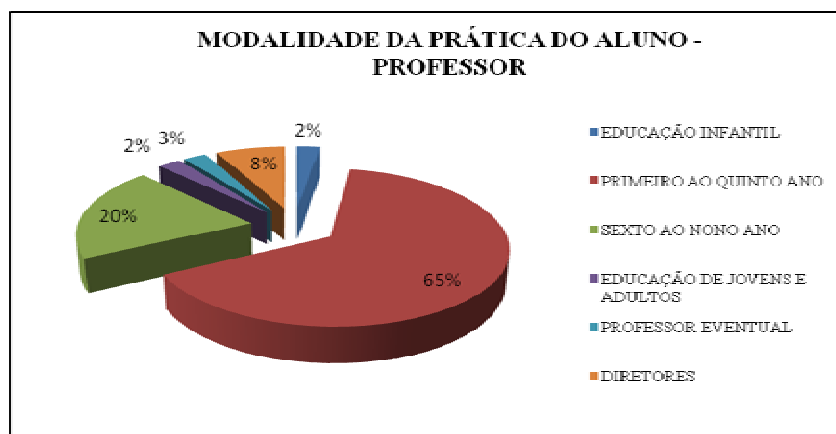
Fonte: Entrevista

Dessa forma, não se trata de um público jovem que galga um espaço no mercado de trabalho. Todos estão inseridos nesse mercado, embora com condições precárias de estrutura, de salário e, especialmente, de formação, somando tudo isso a ausência de política de valorização docente. O professor do ensino fundamental, cuja formação ainda é o ensino médio, sobrevive com salários irrisórios e, em alguns casos, em situações sub-humanas.

Mas, como menciona Archangelo (2004, p. 33) “embora a carreira de professor desse status, o professor sempre foi um trabalhador, nunca foi rico”. Daí, essa fala do autor transmite um conformismo embutido no profissional professor, que perdura desde tempos remotos. No professor, geralmente encontramos um indivíduo sonhador, sem ambição, mas com garra para fazer acontecer o inédito na sala de aula.

3.1.4 O aluno-professor e sua prática docente

Gráfico nº. 6 - Apresenta a modalidade de atuação do aluno-professor



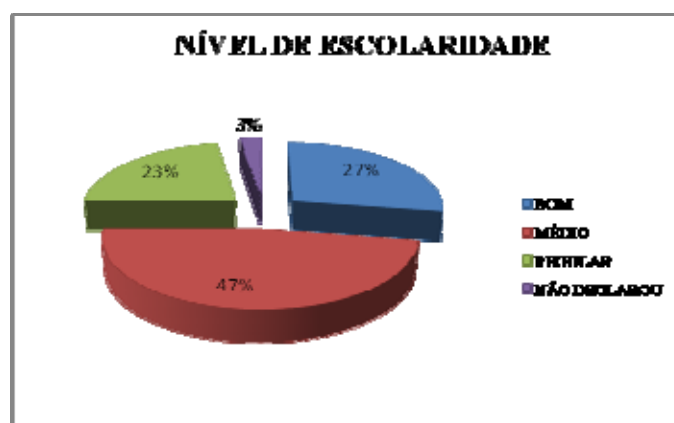
Fonte: Entrevista

De conformidade com a entrevista realizada os alunos-professores que lecionam do sexto ao nono ano, atualmente estão com as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Físicas e Biológicas, além de História e Geografia, isto tende a confirmar o seu retorno ao programa em outros cursos. São egressos do curso de pedagogia e sua prática, hoje, é com os anos finais do ensino fundamental. Quanto aos alunos professores que lecionam do primeiro ao quarto ano, em geral, estão com todas as matérias, excetuando-se alguns professores do quinto ano. Ainda existe no contexto atual o professor que complementa sua carga horária como monitor no laboratório de informática. Este é um dos professores que faz tratamento de depressão, conforme relato na ocasião da entrevista.

Nesse sentido, fazemos uma analogia a essa prática que por vezes se distancia do processo de formação, o professor é, e precisa ser, um sujeito dotado de habilidades diversas, mas, em se tratando do conhecimento sistemático, Ghedin(2002, p. 140) afirma:” Por ele nos envolvemos, distanciamos-nos da realidade justamente para poder compreendê-la na sua significação mais profunda, pois ela nos toca em todos os níveis”. Assim, temos o aluno-professor difundindo seu fazer em vários contextos. É uma manifestação de saberes construídos e a serem construídos no percurso da caminhada docente. Não vemos como uma descontinuidade, mas como um avanço, considerando que esses alunos-professores egressos estão conquistando novos espaços para atuarem legalmente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, o que consideramos que qualquer evolução nesse sentido eleva a auto-estima do profissional e também dá status.

3.1.5 Aluno-professor e o nível de seus alunos da Educação Básica

Gráfico nº. 07 - Apresenta o nível de conhecimento dos alunos do aluno-professor



Fonte: Entrevista

Considerando que os egressos, objeto dessa investigação, são professores em exercício da Educação Básica, ressaltamos a necessidade de verificar como está o nível de conhecimentos de seus alunos, partindo do princípio de que o egresso, durante os quatro anos de curso, adquiriu habilidades e conhecimentos teórico-prático que sustentam a prática pedagógica, certamente, contribuindo para a melhoria do ensino e da aprendizagem, uma vez que a experiência desses alunos-professores é na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

É conveniente enfatizar que o nível apresentado como regular, em relação a escolaridade dos alunos corresponde do primeiro ao quinto ano, entre eles, quatro professores são da zona rural e cinco são da zona urbana, apresentando esse rendimento em Matemática, Língua Portuguesa, Ciências Físicas e Biológicas. O rendimento regular aparece em disciplinas isoladas, considerando o rol que compõem a Matriz Curricular do Ensino Fundamental. Enfatizamos que a localidade onde o professor ministra suas aulas, quer seja zona rural ou quer seja zona urbana, aponta a defasagem da turma sob sua responsabilidade.

Dessa ótica é possível assinalar que o ensino requer princípios que o fundamente e que o professor precisa ser habilidoso, capaz de perceber através da avaliação contínua, os aspectos que necessitam melhorar, apesar de que o nível mais elevado apontado através da pesquisa está no patamar médio, o que não implica em preocupação, considerando a deficiência que passam as escolas e o sistema de ensino público de forma geral. E daí, lembramos de Freire (2008, p. 65). Diz o autor: "a responsabilidade do professor, de que às vezes não nos damos conta, é sempre grande. A natureza mesma de sua prática eminentemente formadora, sublinha a maneira como a realiza".

O ideal é que professores alunos e família se engajem em um processo de socialização e troca de responsabilidades. Todos devem ter compromisso com o ensino e a qualidade desse ensino deve ser constantemente analisada, questionada, refletida a favor do aluno-professor, portanto, a prática na sala de aula exige uma reflexão crítica daqueles que buscam atingir um perfil diferenciado em relação ao rendimento qualitativo e quantitativo de seus alunos, considerando que o sistema oficial de ensino traz uma exigência legal de atribuições de pontuação, portanto, primando pelo aspecto quantitativo.

3.2. Relato de um Passado Docente – Resgatando a Memória Frente à Primeira Experiência Docente

Nesse momento de coleta de dados a categoria analisada foi a dos alunos-professores-egressos. Entre os quarenta participantes cadastrados para participar da pesquisa, no sentido de responder o questionário sobre as mudanças sinalizadas na prática pedagógica após o PGP, lançamos o seguinte desafio: “Quem gostaria de participar de uma entrevista sobre o resgate de sua primeira experiência docente?”. Nosso propósito foi agregar informações sobre toda e qualquer experiência docente. Surgiram, assim, sete voluntários entre os quarenta selecionados. Vale ressaltar que nosso propósito era deixá-los bem à vontade em relação ao poder de decisão frente à aceitação para entrevistá-los.

Nessa perspectiva, a primeira experiência docente foi retratada pelos entrevistados sem grandes dificuldades, apesar de se reportarem a um tempo longínquo. Poucos estão no limiar da profissionalização docente. A grande maioria está completando mais de duas décadas de experiência como professor, contudo, é interessante relatar algumas dessas experiências como parte integradora desse contexto, evitando descaracterizar os princípios metodológicos utilizados no desenvolvimento dessa pesquisa.

Os sujeitos foram categorizados nesse trabalho como Aluno-professor A (AP-A); Aluno-professor B (AP-B); Aluno-professor C (AP-C), e, assim sucessivamente, utilizando-se das letras do alfabeto para facilitar a identificação. Como se trata de quarenta sujeitos a categorização foi acrescida de aluno-professor A1(AP-A1), B2(AP-B2) no momento em que extrapolaram as letras do alfabeto, essas foram repetidas e acrescidas de números. Ressaltamos que essa forma de categorizar seguiu a ordem numérica de cada entrevista.

O aluno-professor (AP-A) do sexo masculino, primeiro entrevistado, discorre sobre sua experiência passada, dizendo: “Tenho 41 anos e minha primeira experiência foi em 2000 com a Educação de Jovens e Adultos... quase não senti dificuldades... sempre quis ser professor...os alunos eram excelentes...tinha adolescentes e adultos...Tinha adulto que era desinteressado por conta do trabalho...e tinha jovens que não aceitava o que o adulto falava...também tinha adulto que não aceitava o que o jovem falava”...

Há de se considerar nesse contexto a heterogeneidade dos sujeitos, jovens e adultos, quando ele diz “tinha adolescentes e adultos”. São de épocas diferentes, os costumes e os valores são outros. Em razão disso, surge o choque ideológico, ou mais precisamente os conflitos de gerações. Vale ressaltar que as discussões sobre a primeira experiência docente

desse aluno-professor, quando do início de sua carreira, alavancaram alguns questionamentos, perpassando, especialmente, pelas dificuldades enfrentadas no limiar dessa experiência.

No momento da escuta das histórias, sinalizadas através das experiências, vale destacar o que Archangelo (2004, p. 25) afirma em relação a escuta e as histórias sobre a escola. Diz o autor:

As histórias narradas, com suas lembranças e esquecimentos, trazem a tradução da luta entre a impregnação de uma vivência relevante e a resistência que o faz ser afastada da memória. Desta forma, os elementos lembrados são pouco ou nada relevantes para a compreensão do enredo vivido no passado se não forem interpretado à luz daquilo que foi esquecido. Os espaços vagos do esquecimento são lugares privilegiados para a interpretação do que é dito, pois o inconsciente é comunicado através deles.

Como se pode perceber são aspectos relevantes que se destacam e se interrelacionam como “ferramenta fundamental” (ARCHANGELO, 2004, p. 25), quando se trata de pessoas e de escolas. As situações, até certo ponto antagônicas, se sobressaem e vislumbram contribuir na análise das narrativas apresentadas nesse texto.

A experiência relatada pelo aluno-professor (AP-A) sinaliza o contexto atual (ano-2000), e que aponta um sistema de ensino sob a égide da Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96(LDB). A educação de jovens e adultos surge na legislação como um direito daqueles que não tiveram oportunidade de concluir seus estudos na idade regular. No intuito de confirmar esse direito, transcrevemos um trecho da LDB que trata dessa modalidade de ensino, dizendo que:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (Art. 37, § 1º).

É sob esse prisma que o aluno-professor (AP-A) apresenta suas experiências. Quando ele se reporta aos desinteressados, ao mesmo tempo argumenta, justificando que era o trabalho intensivo desenvolvido por eles que os deixava sem ânimo, citando a agricultura como exemplo e, acrescentava: “eles chegavam muito cansados e não rendiam”. Percebemos, neste relato, muita emoção quando fala de sua primeira experiência, ao mesmo tempo em que transmite segurança, amor e dedicação no ato de ensinar.

Aquela fala do aluno foi além do que estava posto no roteiro da entrevista, pois, enquanto expressava sua experiência, seus olhos brilhavam e, por vezes, risos, transmitindo o

prazer de ser professor. E, fazendo uma pausa, perguntou: “professora, eu posso falar mais sobre o que passei quando fui aluno do 1º e 2º graus”? “Minha vida dá um livro”.

Enquanto entrevistadora, não poderia podar o aluno-professor de expor sua vivência na escola como aluno, apesar de essa questão não ter sido alvo da entrevista. Daí começou sua narrativa com entusiasmo e demonstrando ser um profissional vencedor, entretanto, quando se reporta ao contexto atual, acrescenta que, hoje, os obstáculos são mínimos, ou quase nenhum.

Naquele tempo, enquanto aluno, sempre demonstrou interesse para estudar, ao contrário de suas quatro irmãs que só fizeram até a 4ª série primária, mas, sempre sonhou ter algo a mais. Iniciou sua vida acadêmica em um município do Estado de Alagoas por nome de Taquarana, naquela época o livro didático era a cartilha (cartilha era o livro didático da época), segundo depoimento desse aluno-professor. “Sempre fui uma pessoa simples e muito pobre”. Diz que, àquela época (década de 1970) era muito diferente. Tece comentário sobre a forma de castigo utilizada pela escola quando o aluno não estudava, mostrando a palmatória como instrumento utilizado pelo professor como forma de coerção, mas, diz o aluno: “eu sempre fui um aluno interessado e não precisava da palmatória”.

Acrescenta, ainda, que ingressou no ginásio e as dificuldades foram maiores. O percurso entre escola e residência era de aproximadamente 50 quilômetros e não tinha transporte, foi então que comprou uma moto velha, com recurso oriundo da roça e se deslocava até a residência de um motorista de caminhão. O traslado entre sua casa e a casa do motorista era de 10 quilômetros, onde pegava carona para ir até a escola. Vale acrescentar que esse motorista também era aluno. Acrescenta que no inverno era terrível, chegava todo molhado na escola e não podia voltar para casa, pois não havia transporte, só ao término da aula. Conta que um dia chegou todo molhado e a professora o mandou voltar para casa pra trocar de roupa, porque aluno molhado não podia ficar na escola, mas ao receber a proposta, logo argumentou: “como posso ir embora se dependo do caminhão”? Fala da distância entre a casa do motorista e a escola, querendo chamar a atenção para o longo percurso diário, o qual impossibilitava ir a pé e chegar a tempo hábil, antes da aula. O cansaço também era um fator que contribuía, pois, ao chegar a sua residência, ainda tinha afazeres na roça.

Ao término dessa etapa o aluno acrescenta que passou a estudar no ginásio em Arapiraca, cidade vizinha a Taquarana, seu município de origem. Frente à situação financeira sob a qual passava sua família e, até pelo fato de ser um aluno estudioso, foi contemplado com uma carteirinha, passe livre, para seu deslocamento até a escola. Naquela época, os estudos mais avançados (ginásio) existiam somente no município de Arapiraca. Uma de suas dificuldades iniciais na nova escola foi a adaptação com o currículo, “eram muitos professores

em uma mesma turma” (AP-A). Acrescenta, sobretudo, a mudança ocorrida em sua vida a partir daquele momento, fechando o diálogo com as seguintes palavras: “a gente precisa de oportunidade”.

Nesse sentido, buscamos refletir a analogia de Santos (2000, p. 61), quando trata da trajetória de vida. O autor diz que: “busco palavras, mas não são suficientes: classificar a vida é limitá-la, posto que a vida vivida, vida real, é mais do que as palavras podem definir. A vida foge ao aprisionamento que as palavras tentam lhe impor”.

O aluno-professor (AP-A) nesse momento dialógico traz para o contexto atual sua autonomização carregada de responsabilidade. A vida real transcende as palavras, fato que justifica quando ele diz: “minha história dá um livro”. Trata, sobretudo, das dificuldades do homem do campo, da roça e, principalmente, da dependência de outras instâncias para chegar até a escola e o enfrentamento da exclusão social que coloca à margem os menos favorecidos. Sua fala retrata o papel do professor que parecia ignorar a situação de seus alunos, ou até mesmo, por questões solidárias, quando solicitava que fosse para casa quando chegava molhado, sem refletir que o aluno residia muito distante, ou ainda, justifica a falta de formação desses profissionais.

O fato é que, analisando essa situação de suposta exclusão social, podemos lembrar a música “O cidadão” de Zé Ramalho, que traz um trecho assim: “criança de pé no chão aqui não pode estudar”. Retomando a questão do aluno-professor que chegava molhado na escola, ele teria que voltar para casa, mas, como? Qual o transporte? A pé? Daí podemos perceber que era inviável em razão da distância. Mas, por outro lado, o que o professor poderia fazer?

Percebemos que a questão da profissionalização se ascendia frente ao aluno-professor; a vontade de vencer e de galgar um espaço digno no mercado de trabalho tornou-se um objetivo principal em sua vida, sonho conquistado posteriormente, pois se torna professor da educação básica. Cabe, porém, ressaltar que na fala do aluno reascendem indícios de um país capitalista, neoliberal e globalizante.

Destacam-se, nessa fala, os mecanismos de controle capitalista e racionalização, quando se dá concessão de uma carteira para acesso ao transporte urbano associado à privatização de um direito que poderia ser extensivo a todos, como dever do Estado e dos Municípios na disponibilização de transportes para a população estudantil de baixo poder aquisitivo. Como se pode ver, o direito não era extensivo a todos aqueles que necessitavam, mas não podemos deixar de enaltecer o papel da sociedade civil que de forma racionalizada favoreceu o aluno carente com um pequeno benefício, quiçá, em troca de alguns favores.

Em relação ao neoliberalismo, esse traz diversas dimensões, entretanto, com o intuito de esclarecer os aspectos dessa política, presentes na fala do aluno, apresentamos uma concepção social e educacional advinda de Melo(2004, p. 201).

O projeto neoliberal se realizou nos países em desenvolvimento nos anos 90, justificando e legitimando políticas de ajustes econômicos e estruturais, conduzidos pelo FMI e pelo BM, no sentido de uma maior internacionalização do capitalismo, no sentido da mundialização do capital.

Dessa forma, o Brasil integrou-se a essa política, atingindo sobremodo a escola, passando, segundo Corrêa (2000, p. 41) a “pregar a centralização do econômico como elemento estruturador das relações sociais”[...].

Aqui fazemos um recorte e abordaremos a fala dos alunos-professores (sexo feminino) (AP-B), (AP-J), (AP-L) os quais, sinalizam também, sua primeira experiência com jovens e adultos. Os interlocutores, alunos-professores, apontam algumas controvérsias. Suscitam momentos de precariedade em relação às turmas do horário noturno e, ainda, a falta de experiência docente, pois, não detinham a formação pedagógica necessária a assumir uma sala de aula. Reportam-se a década de 1980 e, como se sabe foi um período sinalizado por grandes lutas em prol da democracia no país.

O aluno-professor (AP-J), com bastante expressividade, narra a sua primeira experiência fazendo relatos contundentes, retratando um modelo tradicional de ensino. Nestes termos, ele fala:

O trabalho era desenvolvido unicamente com o livro didático não tendo acesso a outras fontes. Era assim, ba, be, bi, bo, bu...entretanto, os alunos tinham interesse...dificuldade da família era muito grande. Não tinham emprego... hoje, o governo proporciona verba para o aluno se interessar pelos estudos... o aluno era mais voltado para a escola, mais comprometido... não tinha lápis, não tinha caderno, não tinha lanche...cada aluno levava seu banco de casa para sentar (DEPOIMENTO, AP-J).

Os significados embutidos nas falas fazem repensar os acontecimentos que assolavam o país na década de 1980. Essa foi uma década que alavancou muitas discussões e grandes lutas em prol da democratização do ensino (TAVARES, 2003), mas, as dificuldades do aluno-professor (AP-J) certamente, tendiam a se proliferar, pois, iniciava-se uma luta em favor de uma educação conscientizadora, mas o professor da zona rural ainda se encontrava à margem, vivenciando um passado ainda presente de repressão política e um futuro longínquo frente a mudanças de paradigmas. Sob o impacto das mudanças a partir da década de 1980 Fontana (2003, p. 19-20) acrescenta:

[...] os anos 80 representaram um momento importante na retomada dos estudos sobre a atividade docente. No bojo do processo de redemocratização da sociedade brasileira, a crítica ao reprodutivismo favoreceu a emergência das pedagogias críticas, que resgatavam o papel do professor e da escola e dos professores na dinâmica social.

O interessante é que o aluno-professor de certa forma, não vivenciou e nem acompanhou esses momentos de mudanças em prol do favorecimento da prática pedagógica do professor e da educação como um todo, assim, a metodologia adotada por esse aluno-professor (AP-J) estava pautada na soletração de sílabas isoladas sem significado, portanto, adotando um modelo tradicional de ensino sustentado em um tecnicismo exacerbado, onde o professor se configurava como um ser apático, neutro, também à margem do processo.

É importante frisar os princípios da pedagogia tecnicista. Fazendo-se uma retrospectiva histórica, percebe-se que essa pedagogia “tornou-se dominante a partir de 1969” (VEIGA, 1989, p. 59). O que pretendemos é associar o fazer do professor (AP-J) com esse modelo pedagógico, desarticulado da fundamentação teórica, modelo mecanizado de ensino, onde soletrar se constituía como elemento presente no desenvolvimento da prática pedagógica.

Ainda o aluno-professor (AP-J), apresenta como problema majoritário o desemprego, quando fala de sua primeira experiência; diz o aluno: “não tinha emprego, naquela época”. Na verdade, nos anos 1980 Neves e Fernandes (2002) confirmam através de suas pesquisas, uma racionalização no trabalho que começa a se configurar nesse período, cujas conseqüências atingiram em especial a escola e suas famílias; no entanto, percebe-se uma valorização do aluno em relação ao querer, ao comprometimento desse sujeito no âmbito escolar, apesar de não haver recursos materiais como forma de incentivo, de motivação para o aluno.

Em se tratando do contexto atual, o aluno-professor (AP-J) faz menção à situação atual, reportando-se às ajudas governamentais, a exemplo da Bolsa Família e do Programa de Erradicação do Analfabetismo (PETI), além do programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), esse, destinado à compra de materiais didáticos.

Outras dificuldades foram registradas, em ocasião da primeira experiência como professor, retratando diferentes espaços/tempo, articulações a diversas práticas docentes. Uma das dificuldades mais prementes trata das classes multisseriadas, além da distorção idade/série. Os alunos do sítio, segundo o aluno-professor (AP-M) -sexo feminino, tinham que estudar e trabalhar na roça, além da faixa etária elevada.

O aluno-professor (AP-N) -sexo masculino, também fala de suas experiências com salas multisseriadas. Ilustra, dizendo: “Era multisseriada, mas não distribuía por faixa

etária...a dificuldade era conciliar a opinião dos mais jovens com a dos adultos. Os jovens não aceitavam a opinião dos adultos e vice-versa”. Daí retoma-se à questão relatada anteriormente como experiência do aluno-professor (AP-A). É tão somente uma questão de concepções, considerando a faixa etária dos sujeitos.

O aluno-professor (AP-O)-sexo masculino reafirma que “a sala multisseriada era heterogênea, considerando tanto na faixa etária quanto no conhecimento... alunos de 7 anos junto com os de 20 anos, além do professor não ter acompanhamento da secretaria...era professor...merendeira...diretor, entre outras funções”.

Os depoimentos convergem para uma multiplicidade de ações, sentidos e significados que levantam questionamentos atinentes ao processo de formação docente, valorização profissional e, em especial, às políticas vigentes no final da década de 1980 e início de 1990, uma vez que a Constituição Federal/88 já estava em pleno vigor.

O professor aparece nessa entrevista como detentor de habilidades múltiplas, capaz de administrar uma classe, onde os sujeitos, agente do processo de ensino-aprendizagem, apresentam saberes e fazeres diversos, cabendo ao professor a função de ator e, até, de humorista, aplicando metodologias do convencimento, atraindo os alunos através de suas peripécias motivacionais pedagógicas.

É nesse cenário que encontramos o professor com dupla, tripla função. Ministra aulas, mas se responsabiliza pelos serviços gerais, limpando e varrendo a sala, preparando a merenda, entre outros afazeres doméstico-pedagógicos. A partir desses relatos, questiona-se: será que o professor na década de 1990 tinha que ser submetido a esse teste? Ou será que, em detrimento ao seu processo de formação, realizado de forma precária não havia despertado sua consciência política?

O aluno-professor (AP-P)-sexo feminino relata sua experiência como muito boa (década de 1980), sua fala versa sobre o entusiasmo que sentiu com as crianças ficando emocionado ao ponto de chorar, indo buscar apoio na secretaria. Nesse contexto, há uma diversidade de sentimentos onde o prazer, o medo e a insegurança constituem elos entre teoria e prática. Nesse sentido, lembramos das idéias de Candau (2000, p. 15), para a autora “a escola [...] é um espaço de busca, diálogo e confronto, prazer, desafio, conquista de espaço, descoberta de diferentes possibilidades de expressão e linguagem, aventura, organização cidadã, afirmação da dimensão ética e política de todo processo educativo”.

Assim, entendemos que o aluno-professor acima mencionado, buscou na secretaria da escola um apoio no sentido de assumir sua turma com mais segurança, tanto é que sua experiência é relatada como muito boa, o que também percebemos através dos traços

fisionômicos no momento da entrevista. Havia um sorriso de satisfação transmitindo o prazer de ser professor, a satisfação de trabalhar com crianças e a vontade de aprender, de vencer o medo e a insegurança.

As discussões travadas nesse trabalho mostram a influência e o poder da educação de um povo, especialmente quando esse povo refere-se aos alunos-professores em exercício de suas funções docentes. Ao socializar suas práticas, mostram o quanto sua profissão é relevante e o quanto tem contribuído para a comunidade e, conseqüentemente, para a educação do Estado de Alagoas, além de contribuir no desenvolvimento de pesquisas, a exemplo dessa, na área educacional, vislumbrando a história docente do egresso.

A escola aparece como elemento de apoio e os alunos-professores como interlocutores nesse processo onde socializam suas práticas, contam suas histórias, seus medos e suas angústias, mas, em especial, falam de suas experiências com muita sabedoria, dignificando a profissão do magistério. Todos os relatos foram significativos no sentido de corroborar na busca de subsídios pertinentes à realização desse trabalho.

As histórias contadas trazem consigo lembranças de um passado carregado de insegurança, tanto no campo pessoal quanto no profissional, mas, ao mesmo tempo, gratificante, porque sinaliza a certeza de dias melhores, pois, o programa, sob o qual eles galgaram um degrau na escala educacional, tende a proporcionar ascensão cultural e, com isso, os alunos-professores, certamente, atingirão esse patamar.

3.3 O Fazer pedagógico do aluno-professor: analisando o discurso dos sujeitos no limiar da graduação

As histórias relatadas anteriormente, através da entrevista, tende a convergir para esse eixo, no qual utilizamos a terminologia discurso, pois, nesse momento estamos dando início a análise dos questionários. Foram categorizados os quarenta questionários e a problematização inicial discorre sobre os procedimentos metodológicos utilizados na prática pedagógica do aluno-professor, quando de sua inserção no curso de pedagogia, através do PGP. Assim, estamos atingindo dois momentos de sua prática, o primeiro resgata o início da profissionalização enquanto docente e o segundo trata da experiência no ano de 2002, ano de início do programa.

Visto sob a perspectiva de um ângulo mais detalhado, trazemos para a discussão o pensamento de Tardif e Lessard (2007, p. 43), argumentam os autores: [...] “Lidando com seres humanos, os docentes se confrontam com a irredutibilidade do indivíduo em relação às

regras gerais, aos esquemas globais, às rotinas coletivas”. Isso posto, a grande dificuldade com o questionário perpassa pela vontade do pesquisado, a vontade de responder, a predisposições para relatar os fatos, tais como aconteceram e acontecem, mas por outro lado, apresentam uma liberdade maior em razão da não identificação do sujeito, porém, limita o poder de argumentação. Nesse sentido, as respostas do questionário foram bastante limitadas e repetitivas.

Vale salientar que no relato e análise dos questionários não nominamos os sujeitos da pesquisa como fizemos anteriormente a exemplo do (AP-A), (AP-B) e assim sucessivamente. Tratamos dos mesmos sujeitos, porém, através da terminologia depoimentos. Não foi possível categorizar os quarenta sujeitos da pesquisa de forma individualizada em razão das respostas se apresentarem em uma dimensão quase que igualitária, convergindo para o mesmo sentido.

3.3.1 Tecendo fios em relação ao desenvolvimento da prática pedagógica: o aluno-professor e o enfrentamento dos problemas metodológicos em sua função docente

Considerando que a formação do professor e a prática pedagógica não se constituem com o aglomerado de cursos de formação continuada e, tão pouco, com o uso de técnicas diversificadas, mas sim, com uma reflexão crítica sobre as práticas e de uma reconstrução permanente de sua identidade pessoal (OLIVEIRA, 2000) é que buscamos situar esse texto através dessa compreensão da autora.

Os relatos escritos apontam uma gama de problemas que afetam a aprendizagem. Os depoimentos aqui relatados versam inicialmente, sobre a atuação dos alunos-professores em salas de aulas, no limiar do programa, ou seja, quando ingressaram na licenciatura em pedagogia. São várias as modalidades de ensino experienciadas por esses sujeitos da pesquisa, desde os anos iniciais do ensino fundamental até os anos finais com disciplinas como; língua portuguesa, matemática, história, entre outras, conforme descritos anteriormente.

Dessa maneira, os principais problemas estão relacionados com a falta de criatividade expressa por eles, assim criam um rótulo “minha aula era pouco criativa” (AP-C), pois, o único recurso era o quadro de giz. Nesse sentido, confirmamos a precariedade das escolas, onde falta o necessário e o professor carecendo ser cada vez mais criativo e reflexivo para ministrar uma aula atrativa e interativa.

A questão da iniciativa por parte do docente também foi relatada. Alguns depoimentos categorizam a ausência do poder de decisão, o professor demonstra insegurança quando necessita tomar algumas decisões, além de se sentir imaturo quando necessita avaliar e

administrar os problemas gerados no âmbito da sala de aula. O planejamento das aulas também implica no fator “tomada de decisão” (grifo nosso), frente a abordagem da realidade do aluno. Esse discurso é bastante categórico pelos participantes da pesquisa na qual se expressam: “Há uma deficiência na capacidade de planejar em função da realidade da comunidade, da escola e dos alunos” (AP-O).

Percebemos, sobretudo a questão do discurso silenciado nas respostas dos questionários, trazem abordagens reflexivas em relação ao deixar de expressar algo inerente à prática pedagógica, entretanto, esse discurso ressalta a necessidade premente de se analisar o jogo de poderes embutidos nos órgãos públicos, em especial na escola, por vezes interferindo nas decisões da mesma.

Assim sendo, vale destacar o que Florêncio (2007, p. 35) discorre sobre a questão da prática pedagógica frente à relação de poder:

Há, na prática, diferentes e concorrentes discursos legitimadores dessa prática impregnados de posições sociais e políticas, incluindo-se, portanto, valores relativos a classes sociais, etnia, gênero, religião. Donde se pode concluir que não é uma prática neutra, voltada apenas para uma ordem do saber, isenta de relações de poder, visto que poder e controle são elementos presentes em qualquer discurso.

E, ainda, sob essa prerrogativa da autora, percebemos que a essência do discurso silenciado, quando se trata da prática pedagógica, tende a expandir atingindo, sobretudo, as instâncias sócio-político-econômicas agregando valores a essas instâncias. Dessa forma, e com o intuito de complementar o raciocínio em relação ao discurso silenciado, recorreremos a Cavalcante (1999, p. 150), quando diz: “várias são as alternativas para o conhecimento de um determinado objeto, contudo, o processo de conhecimento requer definição de procedimentos teórico-metodológicos que permitam uma melhor aproximação do recorte da realidade tomada para análise”.

Nesse contexto, outros relatos são expressos e mostram que para alguns alunos-professores a prática já se fazia através de atividades lúdicas, caso da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Diz uma das pesquisadas: “dinamizava minha prática com jogos, brincadeiras e músicas”, acrescentando que já praticava essa metodologia através dos conhecimentos adquiridos em sua formação inicial, mas, não esclarece o “como”. Nesse sentido vimos que o aluno-professor utilizava-se do discurso silenciado, aquilo que não ficou explícito, não ficou dito.

Os argumentos apresentados confirmam a premente necessidade de se estabelecer metas viáveis no processo de análise de determinada realidade, seja ela exposta de forma

discursiva ou não. O conhecimento é apontado, segundo respostas dos alunos-professores como algo que está pronto, acabado, inerte. Mas, diante do exposto podemos fazer uma discussão sobre o processo de conhecer e vimos que ele é, sobretudo, algo dinâmico, sistemático, crítico, reflexivo e propenso à reconstrução constante.

Mediante a complexidade da análise desses dados alguns alunos-professores relataram que sua prática inicial estava centrada em “leituras compartilhadas de textos diversificados, dinâmicos, pesquisas extra-classe, produção e reprodução de textos e jogos interagindo com os alunos”(AP-F). Daí vimos uma expressão que traduz dinamicidade, portanto, ambos, alunos e professores, são agentes no campo da docência: “o professor como pessoa e a pessoa do professor como profissional; o aluno como sujeito do processo cognitivo; processos cognitivos compartilhados entre os diferentes sujeitos” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.111).

Frente ao exposto pretendemos explicar que o trabalho docente se faz integrado em um processo dinâmico, envolvente e, percebemos, através do relato, que a prática da leitura socializada abre novos horizontes para o leitor no sentido de compreensão dos sentidos das palavras, frases, e do texto de forma geral. A questão da pesquisa relatada não deixa claro como esse trabalho é desenvolvido, contudo, resgatando a literatura nessa área, vimos que pesquisar “é um ato cognitivo, porque ele nos ensina a pensar num nível mais elevado” (KINCHELOE, 1997, p. 179). O pensamento do autor nos faz refletir sobre o processo de formação do egresso do curso de pedagogia, sujeito este, propenso a contextualizar, conhecer, construir e reconstruir situações no âmbito do ensino.

Destaquemos, ainda, depoimentos que enfatizam o otimismo em busca de aprender o novo, bem como o sonho no sentido de ingressar em um curso superior. Dessa forma, percebemos nesses sujeitos uma vontade de crescer intelectualmente frente a uma reflexão diante do fazer docente e dos instrumentos e meios a serem utilizados no contexto da educação básica e, ainda, a conquista no sentido de “ser uma professora dinâmica, pois, meu domínio era enfraquecido e minha auto estima reprimida e as aulas eram sem criatividade e cansativas” (AP-M).

O depoimento dessa aluna-professora mostra alguns elementos de análise, inicialmente a questão da formação docente que para García (1999, p. 27), “a formação de professores é um processo que, ainda que constituído por fases claramente diferenciadas pelo seu conteúdo curricular, deverá manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos”[...]. A fala do autor traduz as questões de valores na profissão docente e a necessidade do conhecimento pedagógico como mecanismo estratégico para a melhoria do ensino, adquirido por meio dessa

formação, quer seja inicial ou continuada, agregando-se no sentido de que o contexto atual possa formar o professor enquanto profissional propenso a tomar decisões, centrada na metáfora mais recente que enfatiza os elementos cognitivos da sua atividade docente (IBIDEM).

Na seqüência, enfatizamos outros relatos que tratam da prática em sala de aula. Assim se expressa a aluna-professora: “ não tinha conhecimentos suficientes em diversas matérias. Para passar os alunos, porém, me sentia insegura”. Esse é um depoimento de uma professora, identificamos pela terminologia “insegura”. Considerando que os anos iniciais do ensino fundamental são regidos por um professor sozinho em cada turma, especialmente no setor público, mas, essa é a prática, por isso entendemos que essa dificuldade enfrentada pela professora refere-se ao acúmulo de matérias que recai somente para um profissional e, este deve ser detentor dos conhecimentos da língua, da matemática, história, geografia, entre outros. Na verdade o poder de consciência dos limites dessa professora se tornou relevante durante o percurso percorrido nos quatro anos do programa, pois, certamente, sua prática hoje, se configura de forma diferenciada, com mais consistência teórica.

Tomando como referência as conversas extra-oficiais, vale ressaltar que os alunos-professores também têm suas queixas em relação ao sistema público de ensino no sentido da falta de recursos na escola, investimento precário em relação aos programas de formação continuada, falta de orientação pedagógica, ausência de políticas de valorização profissional, situação caótica enfrentada pelas famílias de seus alunos, tais como: fome, desemprego, moradia, violência de toda espécie, gravidez precoce e drogas. São problemas de caráter pedagógico e social que estão contidos no meio escolar, afetando diretamente o professor, o aluno da rede pública e suas famílias.

Frente a tantas necessidades pedagógicas, físicas e biológicas as famílias dos alunos não têm alternativas a não ser se cadastrar nos programas sociais do governo em busca de sobrevivência. Há, no entanto, até alunos-professores cadastrados no Bolsa Família garantindo assim, parte de seu sustento.

Assim, Florêncio (2007, p. 27), refere-se à instituição escolar dizendo que:

[...] ainda que se pense a instituição escola como um dos veículos de transformação social, convém notar que há, houve e sempre haverá uma presença dos mecanismos de poder que permeiam a sociedade e, conseqüentemente, se fazem presentes na escola, o que dificulta nessa instituição o trabalho como produção de conhecimento e transformação social [...].

Verifica-se que a classe dominante, detentora do poder, interfere, sobretudo, nas relações de produção, afetando a escola, contribuindo assim para o silenciamento. É nesse contexto que Cavalcante (1999) enaltece a importância do discurso como elemento mediador, frente à formação social dos indivíduos.

O livro didático aparece como único instrumento disponível e acessível na construção de conhecimentos e como meio propulsor para o desenvolvimento da aprendizagem. Professores e alunos tentam sobreviver ao descaso com a educação pública, alimentando ideologicamente os princípios de que a sala de aula é fantástica. Os alunos-professores demonstraram entusiasmo, porém, o repasse de informações ainda faz parte da prática de alguns professores. Certamente, gostariam de dizer: construção e produção, mas, o “novo assusta” e as teorias pedagógicas que respaldam o fazer do professor, ainda estão distantes daqueles que vivem na zona rural, à margem de seu convívio. Fala-se o hoje, retratando uma realidade remota, embutida de preceitos tradicionais, demonstrando com isso que a escola não evoluiu.

O modelo pedagógico e as normas internas para os alunos-professores surgem como imposições a serem cumpridas e não como elementos a serem discutidos e socializados no colegiado escolar, incluindo professores, alunos e comunidade na tomada de decisões, uma vez que se trata de normas internas. Constata-se que o professor é e sempre será um receptor de ordens a serem cumpridas rigorosamente. Dessa forma o senso crítico acaba estacionando, sem estímulo e sem motivação para avançar.

Também é perceptível através do questionário analisado, linhas de raciocínio que convergem para um mesmo propósito. Alguns alunos-professores buscam conhecimentos e propostas de soluções para os problemas surgidos. O método de ensino é o caminho que orienta a prática desses alunos-professores, segundo depoimento. Através dos “métodos” (grifo nosso) as dificuldades são parcialmente sanadas ou continuam sem solução.

O discurso desses professores apresenta obscuridade. A fala oculta através da escrita não esclarece a forma de sanar as dificuldades, o seu fazer docente, a sua maneira de interagir. Não é interessante mencionar as tipologias de método, mas o como é desenvolvido sua prática diante de situações que carecem habilidades didático-pedagógicas. A soma de conhecimentos mencionados pelos sujeitos da pesquisa leva-nos a crer que houve aprendizagem, progressão social, descoberta. As dinâmicas utilizadas como forma de aquisição dessa aprendizagem, elevam a auto-estima e proporcionam momentos prazerosos por meio de brincadeiras. Nesse sentido, “o discurso é, pois, um lugar de investimentos sociais, históricos, ideológicos,

psíquicos, por meio de sujeitos interagindo em situações concretas” (CARDOSO, 2003, p. 21).

Os mecanismos para aquisição do saber levam em consideração a diversidade de ações proporcionadas por alguns alunos-professores em suas salas de aulas. Enfatizam o trabalho com a ludicidade e, esta, surge como meio propulsor na empreitada acadêmica, fortalecendo a intelectualidade de cada sujeito envolvido no processo de aprender descobrindo, assim como, permitindo aguçar a afetividade, sensibilidade e o senso crítico de cada sujeito. Pensando em fortalecer essa aceção, podemos nos apropriar do que Cardoso (2003, p.33) relata sobre a importância do discurso no âmbito escolar.

Fica à escola o desafio de oferecer condições para que também os alunos de classes menos favorecidas se tornem qualificados para o exercício de diferentes discursos: o da imprensa, o de propaganda e marketing, o literário, o científico, político, etc. Se assim não for, nossa escola continuará sendo um poderoso agente reprodutor das desigualdades sociais deste país.

Como se trata de alunos-professores de escola pública e que estão em exercício de suas funções docentes, percebe-se que há uma preocupação na formação de opiniões, quando eles defendem e aplicam formas diversificadas de atividades. A formação do senso crítico desses jovens é meta prioritária quando eles, professores, buscam sanar as dificuldades, priorizando as necessidades com vista a uma aprendizagem sustentável.

Cabe destacar os argumentos defendidos por 80% dos alunos-professores: As idéias defendidas caminham pelo campo da valoração, constituindo fundamentos que respaldam o fazer docente frente à responsabilidade e compromisso que assumem enquanto professores fazedores e impulsionadores de opiniões. Outro fato destacável atém-se ao fazer docente por meio da interdisciplinaridade. Ora, o ensino, hoje, é permeado por propostas inovadoras e o discurso do professor tende a explorar as diversas disciplinas que compõem a matriz curricular da primeira fase do Ensino Fundamental, quiçá, através de pesquisas didáticas, visitas, excursões, entre outras atividades.

Entendemos que o discurso dos alunos-professores estão interligados a um processo de interpretação, regulados pela análise das condições sob as quais os fatos e acontecimentos estão sendo apresentados. Dessa forma, “é o próprio discurso que oferece as pistas para que possam conhecer as condições sócio-históricas de sua produção e os efeitos de sentido por ele produzido” (AMARAL, 1999, p. 44).

As experiências relatadas pelos alunos-professores demonstram uma troca constante de saberes e o desejo de ampliar essas experiências, objetivando proporcionar aos alunos da Educação Básica, novas aprendizagens e novas descobertas. Vimos constantemente nas

respostas dos questionários as expressões “novo”, novo conhecimento, nova forma de fazer, nova maneira de agir, a busca do novo... Novo... Novo, mudanças e mudanças... Como já dissemos anteriormente o novo e as mudanças por vezes assustam, mas é preciso tentar, dar um passo a frente na perspectiva de descobrir novas formas de conhecer e agir, especialmente na função docente.

As mudanças que tanto os alunos-professores se reportam deixam pontos obscuros pelo fato de não ser esclarecidas, no qual deduzimos ser: Será que essas mudanças referem-se à legislação, aquela questão legal que os professores das escolas públicas demoram a conhecer e entender? Como sabemos, as mudanças são postas de forma globalizada, mas o professor, especialmente da zona rural, leva anos para entender; no entanto, a escola, a sociedade cobra dele o acompanhamento de políticas advindas de um contexto macro da sociedade fora de seu convívio, inserido de linguagens complexas, também não se ajustando a linguagem do professor. Daí surge mais um questionamento: que realidade é essa sob a qual o professor tanto aborda? Até que ponto os professores estão sintonizados com as mudanças? Será que estão mentalizando um contexto irreal? Ou estão se apoiando na licenciatura em pedagogia para melhorar sua prática?

É pertinente esclarecer que ao nos reportarmos a análise dos questionários sobre o professor da zona rural, dá-se ao fato da maioria desses profissionais estarem alocados na zona rural e por vezes muito distantes da cidade.

Nesse sentido é mister enfatizar que os questionários analisados trazem recortes fragmentados de textos, todos expressando a palavra conhecimento como necessidade e como propósito para consolidação da prática pedagógica, palavra essa dita de várias maneiras e em vários contextos, mas girando em torno de um mesmo sentido: aquisição de novas formas de conduzir o trabalho pedagógico de forma prazerosa. Lembramo-nos, assim, do filósofo da linguagem, Bakhtin (1990, p. 38), quando se refere a palavra. Para o autor “a palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação”.

Percebemos ainda que os fios tecidos nessa engrenagem pedagógica confirmam a acepção: o discurso está implícito e explícito na situação social mais emergente e no meio social mais amplo (cf. BAKHTIN, 1990) . Dessa forma, as experiências relatadas pelos alunos-professores demonstram uma troca constante de saberes e o desejo de ampliar essas experiências, objetivando proporcionar aos alunos da Educação Básica, novas aprendizagens e novas descobertas.

Assim, de forma panorâmica sentimos um pouco das dificuldades relatadas pelos sujeitos pesquisados quando de sua experiência, como professor, no momento de seu ingresso

no curso de licenciatura em pedagogia, considerando que esses alunos-professores são efetivos da rede municipal de ensino dotado de experiências pedagógicas, adquiridas através da escola normal a nível médio, proformação, entre outros cursos.

Frente a essa exposição de fatos e também recorrendo a literaturas pertinentes a cada assunto, discorreremos a partir desse momento sobre a prática pedagógica desses sujeitos, agora egressos. Resgatamos os vários momentos da prática através de uma seqüência de fatos ocorridos durante o período da profissionalização, culminando com o fazer pedagógico após o curso de pedagogia. Contudo, queremos fazer uma reflexão sobre as mudanças ocorridas e os fatores que contribuíram para essas mudanças no decorrer da caminhada acadêmica.

3.4. A fala dos atores e os impactos causados pelo PGP no que tange ao processo de formação docente e a prática pedagógica – uma análise das perspectivas do egresso do curso de pedagogia

A fim de proporcionar uma sustentabilidade a esse texto, esboçamos o caráter político da formação docente, uma vez que, as discussões aqui elencadas dizem respeito a esse processo político de formação e da prática pedagógica. Assim Oliveira (2008) trata essa questão atestando que o reconhecimento do professor no mundo, elucida o papel que estes realizam enquanto agentes capazes de criar as bases de sustentação e legitimação da ordem social com vista a um projeto histórico, objetivando desafiar o bloco dominante.

Por sua vez essa questão de desafiar o bloco dominante atribui autonomia ao professor, responsabilidade política, eliminando, sobretudo o comodismo docente, expressão posta em algumas respostas dos questionários analisados, quando da experiência docente no início da licenciatura.

Por outro lado as condições de trabalho na escola pública são precárias, além de serem impactadas pela produção da vida material da infância e juventude, o que demanda investimento público em políticas de profissionalização e formação continuada de professores, de qualidade boa para a educação básica, além de condições de infraestrutura que ofereçam suporte para a produção do conhecimento e a formação científica com vista a atender às demandas contemporâneas da ciência, da técnica, da cultura e do trabalho (FREITAS, 2007).

Todavia a fala dos atores tenta superar a dicotomia presente entre formação e prática, posta anteriormente e, sendo assim, com base no material analisado (40 questionários), iniciamos nossa descrição e análise dos resultados. Lembramos que o foco é o egresso, assim,

relatamos os avanços considerados significativos, bem como o marco de referência sinalizado por esses avanços.

3.4.1. Os atores da pesquisa frente aos avanços relevantes em seu fazer docente: uma descrição analítica do marco referencial na vida profissional do egresso

Tendo em vista que o profissional formado para exercer a função do magistério carece ser dotado de habilidades e competências pedagógicas que o defina enquanto sujeito de um processo em mutação e que a prática pedagógica deve assumir um lugar central nessa engrenagem didático-pedagógica, as experiências e as mudanças aqui relatadas, considerando quatro anos de curso e quase dois anos de conclusão, caso do egresso, é que centramos nossa atenção na análise do questionário tendo como princípio norteador a segunda questão do que trata da assertiva acima descrita.

Antes de discorrer o relato e a análise trazemos, como apoio, um trecho das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Dizem as diretrizes ao se reportar diante da coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor:

A preparação do professor tem duas peculiaridades muito especiais: ele aprende a profissão no lugar similar àquele em que vai atuar, porém, numa situação invertida. Isso implica que deve haver coerência entre o que se faz na formação e o que dele se espera como profissional. Além disso, com exceção possível da educação infantil, ele certamente já viveu como aluno a etapa da escolaridade na qual irá atuar como professor.

À luz dessas peculiaridades postas nas diretrizes curriculares é perceptível que o professor, formador das novas gerações, esteja concernente com o processo de simetria invertida posta na citação. Em suma, o que somos enquanto alunos a tendência é uma transposição de ações, compromissos, responsabilidades enquanto profissionais. Na verdade se o aluno é comprometido com o processo de ensinar e aprender, conseqüentemente, será um profissional prestes a provocar mudanças no contexto escolar, assim esperamos que o aluno-professor do curso de pedagogia tenha esse entendimento.

Diante da análise dos dados percebemos que os atores (40 alunos-professores) sinalizaram alguns avanços, entre eles destacamos os fatos mais coerentes com a prática pedagógica e os impactos causados após o programa. Esclarecemos que os atores estão categorizados como: (AP-A aluno-professor A), (AP-B) e, assim sucessivamente. Lembramos que permanece a categorização inicial, pois, se trata dos mesmos sujeitos.

Tabela nº 02 - Indica os avanços e referencial profissional dos alunos-professores

Ator(s)	Avanços	Marco de Referência
AP-A	Desinibição na hora de falar em público	Não declarou.
AP-C	A busca de novos métodos para o enriquecimento da aula onde o aluno sinta prazer de estudar	A tão sonhada conclusão do curso e a valorização profissional.
AP-D	Avanços em minha prática pedagógica em uma nova visão de educação libertadora	Participação em projetos. Prática pedagógica
AP-E/ AP-G	Formação pessoal e profissional. Consciência política no desempenho da profissão. Facilidade de comunicação. Conhecimentos técnicos pedagógicos. Responsabilidade na sala de aula	Conclusão do ensino superior. Aprovação em concurso público. Auto-estima na sala de aula, planejamento das práticas e segurança no que faço.
AP-F	Minha postura não era de um profissional com atitudes.	Agora tenho mais habilidade e disciplina.
AP-H	Visão da importância da educação como um legado que está a serviço da evolução do indivíduo.	Conquista pelo ensino superior.
AP-I	Oportunidade de ampliar meus conhecimentos	Ser promovido coordenador pedagógico
AP-L/ AP-M	Aprimoramento dos conhecimentos existentes, melhor desempenho e habilidade no trabalho desenvolvido.	Aumento do salário, melhoria na relação professor-aluno, família e equipe de trabalho tendo como objetivo o amor o carinho e dedicação pela profissão.
AP-N/ AP-T	Determinação e mais confiança no que estou fazendo Aprendi a ver meus alunos de forma convincente. Melhorei na convivência, aprendi com o programa a ser transparente, vendo, olhando e tentando entender e resolver o que tem por trás de cada rostinho triste.	Aprimoramento e gosto pela leitura Novas habilidades, postura, autonomia, disciplina e mais conhecimento
AP-Z	Segurança, competência profissional e generosidade. Reflexão crítica sobre a prática, alegria e esperança	Ensinar uma aprendizagem significativa
AP-D4	Vocabulário mais adequado	Leitura
AP-G7	Adquiri mais tranquilidade na sala de aula com interatividade e planejamento	Mudança total em minha prática pedagógica.

Há de se notar que os avanços foram significativos, apesar de estarem expressos de forma simples, utilizando-se de uma linguagem corriqueira na exposição dos fatos e também observamos muitos questionários com a mesma linha de raciocínio. Nesse sentido realizamos um agrupamento das questões que apresentavam compatibilidade e uma junção das respostas, evitando confluências de idéias.

A partir desse momento iniciamos nossa análise vislumbrando os desafios superados frente à prática pedagógica. Os alunos-professores discorrem sobre vários momentos, considerados por eles, como avanços significativos. Assim, vimos que uma das dificuldades é a insegurança de falar diante do público, o que se constitui um fato que assola o meio docente. Entendemos que essa dificuldade não se reporta a ministrar aulas, mas, de repente esse medo de falar em público, relatado pelo (AP-A), deva-se ao fato do professor necessitar estar sempre dialogando com os gestores, com a família dos alunos em ocasião de reuniões, quando também na participação dos programas de formação continuada, entre outros momentos externos à sala de aula.

Daí, para complementar essa fala do aluno-professor e, conseqüentemente, essa análise, refletimos o pensamento de Fontana (2003, p. 46). Diz o autor:

Narrador e ouvinte compartilham um fluxo narrativo comum, aberto a novas propostas, que podem emergir a cada uma de suas passagens. Cada acontecimento, cada personagem sugere, suscita outras histórias, que se articulam e se constituem entre si, tecendo uma rede. Modos distintos de produzir conhecimentos e de ler a vida.

O aluno-professor venceu o medo de falar em público, fato que comparamos à citação acima descrita. O professor sempre está nas duas posições: narrador e ouvinte, portanto, nessa função de docente essa barreira do medo de falar em público cedendo espaço ao diálogo entre as categorias: aluno, professor, gestores, famílias, entre outros. O diálogo fortalece o poder de articulação entre os interlocutores, favorecendo ao rompimento de barreiras ainda prementes nos professores.

É interessante notar que o (AP-A) participou da entrevista inicial, na qual tratava sua experiência anterior, antes do programa, e, sua fala foi além das expectativas, discorreu fatos que não faziam parte do roteiro da entrevista, utilizando uma linguagem expressiva, desinibida, sentindo prazer em relatar. Dessa maneira, constatamos que a prática desse aluno-professor sofreu avanços relevantes.

A busca de novos métodos no cenário da educação básica e diante da resposta do (AP-C) se apresenta como uma necessidade premente. O aluno-professor conquistou novos espaços, mesmo porque nessa caminhada galgou uma posição tão sonhada que foi a conclusão

do ensino superior e a valorização profissional. Outrossim, segundo Freire (2008), o ensino exige rigor metodológico, o professor não deve se eximir de, na prática pedagógica, impulsionar o aluno no sentido da consciência crítica e que aprender exige a formação de educadores e educandos, criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. E, ainda acrescentamos em relação a rigorosidade metódica. “Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se dispõe a ser ultrapassado por outro amanhã (FREIRE, 2008, p. 28).

Analisando a proposição exposta pelo (AP-D), os avanços incluem, sobremaneira, a prática pedagógica em uma visão libertadora, conscientizadora seguindo os princípios norteadores da pedagogia do oprimido do saudoso Paulo Freire. De acordo com as diretrizes curriculares nacionais para a formação do professor da educação básica, os projetos surgem como referencial e que sustentam a prática desse professor, por isso, é conveniente que os professores estejam engajados no processo de investigação, contribuindo no aperfeiçoamento dessa prática, portanto, alencamos alguns princípios tais como: sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente, investigando o contexto educativo e analisando a prática profissional.

No caso de (APE e AP-G), apresentam pontos convergentes em suas respostas, priorizam enquanto avanços a questão da formação e profissionalização, além do despertar para uma consciência política que possa corroborar com o fazer na prática. Dessa maneira, temos como pressuposto básico que a comunidade educativa é, assim, a referência para o professor como profissional. São ações do profissional que sustentarão seu nível de formação. Na seqüência dos fatos a conclusão do ensino superior, mencionada pelos alunos-professores através dos questionários, aparece como marco de destaque que proporcionou aprovação em concurso público desses alunos-professores, contribuindo, sobretudo, com a elevação da auto-estima.

Também, em relação às contribuições à prática pedagógica percebemos que esses alunos-professores confirmam que o planejamento da prática pedagógica é feito com mais segurança. São, portanto, desafios que estão sendo superados e a perspectiva da consolidação de um ensino mais eficaz. Digamos que o planejamento, nessas condições, está se legitimando enquanto meio propulsor e impulsionador na aprendizagem contínua do professor licenciado no curso de pedagogia.

A fala do (AP-F) foi muito limitada, ele trata de sua postura que não era de um profissional. Sentimos omissão nessa resposta e nos questionamos: Em qual sentido esse aluno-professor se rotula que não atendia os pré-requisitos de um profissional com atitudes?

Será que essa atitude era pedagógica? Ou, será que não detinha conhecimento e habilidades necessárias ao enfrentamento de uma sala de aula? Percebemos uma resposta vaga, entretanto, ao tempo em que apresenta dúvida interpretação em sua fala, contra-argumenta que agora está mais habilidoso e com disciplina.

Bom, mas seja o que for, o professor sinaliza avanço quando em seu depoimento diz: “agora tenho mais habilidade e disciplina” (AP-F). Sabemos que muita coisa mudou na prática desse professor, apesar da resposta aparentar uma obscuridade, um silenciamento. Nesse sentido, procuramos dar sentido às palavras do professor refletindo a analogia de Moura (2004, p. 264). “Tomar a formação do professor como objeto de pesquisa é buscar o entendimento do fenômeno formação”. Entendemos ainda que, “nada pode ser completo, perfeito” (grifo nosso).

É interessante observar que o (AP-H) trata dos avanços que lhes foram concedidos, focando a educação como um legado a serviço da evolução do homem. O homem é um ser em desenvolvimento, inacabado, propenso a conhecer cada vez mais a educação, também se enquadra nesse contexto amplo, macro, sob o qual a sociedade se encarrega de lapidar. Além disso, o processo de formação docente deve assegurar a aquisição de conhecimento sobre o desenvolvimento do homem, considerando sua cultura e valores, portanto, a formação desse ser deve estar intrinsecamente ligado ao processo educacional, a sociedade e a formação do professor que transmite conhecimentos e valores às novas gerações.

Aqui, fazemos um intercâmbio com as idéias expostas pelo (AP-I, AP-L, AP-M), onde tratam do conhecimento como forma de ampliar seus fazeres docentes. Nesses discursos os avanços são notáveis. Há, sobretudo, a ascensão profissional que sai da categoria professor e vai para a categoria coordenadora, além da valorização profissional através do aumento de salário, o que contribui para que o profissional eleve sua auto-estima. Além disso, a relação professor-aluno-família e equipe de trabalho se constitui como prioridade e foco das mudanças.

Supõe-se, agora um relacionamento amistoso e com mais consistência pedagógica, mais valorização e compreensão. Vimos que o profissionalismo é o cerne da questão, apresentando-se como o foco nessa engrenagem pedagógica. De certa forma, inclui-se aqui o amor e a dedicação frente ao ser professor, embutido de uma abnegação a essa profissão que busca no ser humano a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Na ótica do (AP-N e AP-T) os avanços se fortalecem frente à determinação diante do que está fazendo em sala de aula. Assim, o aluno-professor (AP-T) faz um depoimento carregado de emoção, colocando o seu aluno como foco de atenção no fazer docente. Cada

criança é um ser em desenvolvimento que o professor deve cuidar, não no sentido de assumir o espaço da mãe, mas, no sentido de educar, de compreender e acompanhar com responsabilidade todo o processo de ensinar e aprender sob sua alçada.

A dimensão pedagógica sob a qual a profissão do professor se assenta é ampla, pois, é preciso cuidar, educar e, principalmente, primar pelo desenvolvimento da criança nos aspectos afetivo, cognitivo, psicomotor, físico, social, entre outros, em especial quando se trata de crianças da educação infantil.

Nessa perspectiva a prática desses alunos- professores buscam, inicialmente, apoio nas literaturas, na qual pressupomos que é na fundamentação teórica que se restabelece os princípios norteadores de um fazer pedagógico atinente ao contexto atual, além de demonstrarem a aquisição de novos paradigmas que se consolidam através da autonomia e disciplina na sala de aula.

Igualmente, os avanços expostos pelo (AP-I, AP-D4 e AP-G7) mostram pontos antagônicos, enquanto o (AP-I) demonstra a aquisição de competência profissional, também, inclui a questão da generosidade. Vimos que o fator emocional se mistura com o profissional não caracterizando ao nosso entender, como avanço de uma prática pedagógica em construção e, sim, uma emoção espontânea. Os reflexos desse aluno-professor apresentam nuances determinantes de uma reflexão crítica, porém, incluem a alegria e a esperança, como alavancas que sustentam a docência na contemporaneidade.

Nessa direção, tomamos como parâmetro as idéias de Candau quando apresenta uma pesquisa sobre as lembranças da Escola Normal. Diz a autora:

De um modo ou de outro fez diferença nos itinerários das professoras a passagem pelo ensino superior. Abertura de horizontes profissionais, confirmação de disposições nascidas na infância, modificação na prática pedagógica, mudanças no espaço social (CANDAUI, 2001, p.140).

Apesar de a autora se reportar a um tempo passado, porém, não tão remoto, através de uma pesquisa realizada na década de 1990 reforçamos a assertiva de que o ensino superior provoca mudanças que serão percebidas através da prática pedagógica de cada sujeito.

Frente ao pressuposto de mudanças, impactos e outros adjetivos, presentes nesse trabalho, constatamos que houve um aperfeiçoamento no vocabulário, quando (AP-D4) apresenta a leitura como elemento que favoreceu esse aperfeiçoamento. Os textos científicos explorados no percurso do programa, certamente, são os principais responsáveis. Os professores se expressam com mais coerência, mais fluidez e se utilizam de termos científicos, é o que compreendemos após a análise dos avanços e do marco de referência que impactou a prática do egresso.

3.4.2. Os egressos e a valorização profissional

Registramos aqui os impactos de uma prática pedagógica impulsionada pelos preceitos da valorização profissional, vivenciadas pelos alunos-professores do curso de pedagogia. Este momento atém-se a continuidade da análise do questionário onde nos reportamos sobre esta questão polêmica que assola o setor público e atinge, sobretudo, o professor.

É curioso que em pleno século XXI a categoria professor discrimine seus pares em razão de que alguns não tiveram oportunidade de ingressar no ensino superior, assim, os alunos-professores sentiram-se à margem durante muito tempo, argumentando que somente após o término do curso de Pedagogia a sociedade os vias com um olhar diferenciado, agora com mais respeito, assim: “antes era tudo mais difícil, hoje, tudo é mais fácil” (AP-D).

Quando Freire tece considerações ao processo de ensinar e que este requer humildade, tolerância e luta em prol dos direitos dos educadores, enaltecemos uma de suas falas e comparamos com a questão da valorização do profissional. Assim, “a luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética” (FREIRE, 2008, p.66).

O professor deve fazer valer seus direitos através de lutas e movimentos que o dignifique enquanto profissional. Há depoimentos de professores que enfatizam essa questão da valorização profissional carregada de mágoas, atribuindo culpa a sociedade, aos governantes, mas, também afirmam que não sabiam lutar pelos seus direitos e a questão da não valorização aparece em quase todas as falas.

Vale salientar que os depoimentos são particularmente desabafos, colocando de forma expressiva os recalques de uma profissão mal remunerada, tais como: éramos vistos como simples professores pelos pais de nossos alunos e pela sociedade, hoje, somos considerados professores universitários e conquistamos o enquadramento no Plano de Cargos e Salários - PCC (AP-A).

Em síntese, são queixas docentes, retratando uma situação anterior. O contexto atual sinaliza um professor esclarecido, dotado de novos conhecimentos. O ontem apresenta um aluno-professor que fala: “antes não tinha conhecimento e nem vontade de lutar para melhorar no meu campo de trabalho, achava que tudo era suficiente” (AP-I). Esse mesmo aluno-professor contra argumenta e diz: “hoje, não tenho medo e nem quero, vou continuar até chegar aonde eu quero, passe o que passar, não desisto. Descobri que tudo eu posso, é só querer”.

É interessante ressaltar que esse poder de conscientização deve-se ao fato de inserção do aluno-professor no ensino superior, especialmente em uma universidade pública que é o caso do egresso, oriundo da Uneal. Assim, fazendo uma retrospectiva, vimos que as concepções de universidade perpassam pela busca de um local que possa contribuir para a formação do homem sábio, letrado e de cultura geral, detendo conhecimentos globalizados (DREZE; DEBELLE, 1983).

Partindo desse pressuposto das concepções de universidade, entendemos o impulso de liberdade e conscientização dos alunos-professores, pois sendo a universidade um local de discussão, um local democrático é salutar que os alunos aprendam e se envolvam nos debates e nas reivindicações da categoria de modo a deixar à margem toda a situação que o reprima, considerando que seus direitos e deveres devem ser respeitados. Acreditamos que o egresso do curso de pedagogia acabou se redescobrando, após algum tempo de obscuridão, alheio as questões atinentes a sua valorização enquanto profissional professor.

3.4.3. O egresso e a auto-estima

Sinalizamos o bem estar docente, a vontade intrínseca que impulsiona o aspecto extrínseco, põe para fora a satisfação e o prazer em fazer algo, de se sentir útil, de produzir, contextualizar, enfim, fazer acontecer com entusiasmo, assim, caracterizamos a auto-estima. É sobremaneira o impulso pessoal, intransferível, mas que pode contagiar, influenciar apresentando fluidos positivos que elevam o ser humano.

Os alunos-professores caracterizam sua auto-estima, antes do programa, como baixa e justificam dizendo que era em detrimento a falta de troca de experiência; tudo era tradicional; por não ter nível de reconhecimento; encontravam-se sem espaço no recinto escolar; dificuldade de agir, não tinham segurança e estavam sem motivação; não eram valorizados enquanto professoras e professores sentiam-se inseguros; falta de interesse pela atividade docente; dificuldades financeiras e a falta de reconhecimento.

Essas, sem dúvida são as características apresentadas e que contribuíam para o desânimo e o desconforto, o desalento do aluno-professor enquanto profissional, o que consideramos dilemas enfrentados por esses profissionais da educação e que afetavam sobremaneira a prática pedagógica.

Mas, como sabemos, a prática pedagógica necessita, em alguns casos ser instigada, provocada especialmente através de programas de formação continuada que devem ser constituídos a partir da escola, portanto, Candau (2001, p.55) defende que: o *locus* da

formação a ser privilegiado é a própria escola; isto é, é preciso deslocar o lócus da formação continuada para a própria escola”[...]. E, ainda segundo a autora, todo processo de formação continuada obriga-se a ter como referência o saber docente, o reconhecimento e valorização docente (IBIDEM). Há de se considerar que esses elementos postos de forma inseparável convergem para elevação da auto-estima, desde que sejam postos de forma a atender as peculiaridades do educador.

Os reclames docentes em relação a auto-estima baixa, são fatores que afetam consideravelmente o processo de ensino. Nesse sentido, a formação continuada deve provocar efeitos no sentido de considerar as diferentes etapas do desenvolvimento profissional. Como diz (CANDAU, 2001), não se pode ter um tratamento igualitário para todos os professores. Deve-se considerar os professores que estão em início de carreira, aqueles que já conquistaram uma larga experiência e aqueles que estão prestes a recorrer a sua aposentadoria. São situações diferentes, problemas diversificados e o tempo histórico de profissionalismo também são diferentes. Nesse sentido, o princípio da heterogeneidade deve se fazer presente, analisando, discutindo a fim de que provoque mudanças e o professor busque elevar sua auto-estima.

Mas, frente as características apresentadas pelos alunos-professores em relação a baixa auto-estima, elencamos também avanços significativos após o curso de pedagogia. O aluno-professor, segundo depoimento, sentia-se frustrado, sem ânimo, até para organizar suas aulas, porém com o advento do PGP e após conclusão de um ensino superior, a auto-estima melhorou e, sobretudo, a prática pedagógica.

Frente a esse cenário, destacamos algumas características mencionadas pelos alunos-professores e que favoreceram a educação e auto-estima. Assim se expressam: “vi que esse curso chegou na hora certa e a auto-estima, passou de melhor para gratificante”. “peça chave da consciência do inacabado, humilde, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores” (AP-N).

Vimos nesses depoimentos uma valorização do curso, bem como, uma auto-valorização enquanto pessoa e enquanto profissional. O segundo depoimento nos mostra as idéias de Paulo Freire em se tratando do inacabado. Em um trecho de sua obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2008, p. 50) se reporta ao inacabamento, dizendo: “onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente”. O inacabado descrito pelo aluno-professor tende a convergir com as idéias de Freire, pois, comparando à auto-estima, esta é construída de forma contínua dependendo do estado

emocional de cada pessoa que se encontra. Muitas vezes o ser humano conquista alguns espaços, mas vive sempre em baixo astral e, essa característica por vezes é contagiosa.

A auto-estima também se faz presente quando nos depoimentos o aluno-professor mostra que está cursando pós-graduação em educação-infantil, psicopedagogia, entre outros. Nessa perspectiva encontramos depoimento do tipo: “estou mais inovado, autoconfiante e realizado”, e, ainda acrescenta: “as condições de trabalho melhorou e, conseqüentemente sinto mais prazer profissional”.

Ancorada em um aspecto social, a auto-estima se fortalece em cada aluno-professor pesquisado, dando sentido ao ser professor na perspectiva de que a qualificação docente está embutida de suportes, cujas características primam pela qualidade do trabalho, centradas em compromisso político para com os alunos, a escola, a comunidade, os professores e, assim sucessivamente. Enfatizamos, na seqüência, que o esvaziamento da dimensão política do fazer docente tende a fortalecer os princípios de um professor desinteressado, desmotivado e desprovido de responsabilidades perante seu aluno (FONTANA, 2003). Assim, concluimos, as características elencadas não estão inseridas como evolução da auto-estima, essas se constroem através de um processo motivacional que pode ser por meio da conclusão do ensino superior, caso do egresso, programa de formação continuada proporcionada pela escola, entre outras ações propostas pelos órgãos públicos municipais e estaduais.

3.4.4. Novos passos, novos rumos guiados por novos saberes frente à aquisição de conhecimentos científicos e que fortalecem a prática pedagógica do egresso

Quando apresentamos a questão sobre os novos passos guiados por novos rumos, pensamos na possibilidade de permear as discussões elencando os impactos causados na prática pedagógica do egresso em relação aos conhecimentos científicos adquiridos durante o período do curso de pedagogia. Sabemos que o curso de pedagogia está fundamentado em disciplinas de conhecimentos gerais e disciplinas específicas, a exemplo das metodologias, didáticas, fundamentos históricos, filosóficos, psicológicos e sociológicos da educação, necessário ao licenciado em pedagogia. Nesse sentido, partimos do princípio de que, o aluno-professor, como qualquer aluno que ingressa na universidade se depara com uma gama de conhecimentos novos, postos de forma científica, gerando expectativa, carecendo muitas leituras a fim de se familiarizar com toda contextualização teórica pertinente ao ensino superior e que traz subsídios para sua prática enquanto profissional naquela área de

conhecimento, sob a qual esse aluno fez opção. Dessa forma e como estamos nos reportando ao conhecimento é conveniente ressaltar que:

O conhecimento, como resultado de uma reflexão sistemática, rigorosa e de conjunto de nossa prática, de sua construção, atinge-nos, diretamente, no mais íntimo de nosso ser. Por ele nos envolvemos, distanciamos-nos da realidade justamente para poder compreendê-la na sua significação mais profunda, pois ela nos toca em todos os níveis. O real, quando objeto sistemático de estudo, atinge-nos a intimidade e questiona radicalmente os preconceitos oriundos de um fazer-ser não refletido. Todos os sentimentos e emoções envolvem-se no processo de construção do conhecimento, que não encerra no fim da vida, do mesmo modo que implica uma vontade íntima de entender-se nas coisas que se vai procurando compreender (GHEDIN, 2002. P. 140-141).

Ghedin contextualiza o conhecimento de forma científica, mostra que nos envolvemos em todos os sentidos, não há como fugir dele, portanto é nessa perspectiva de envolvimento que traçamos o perfil do conhecimento científico adquirido pelo egresso do curso de pedagogia. No intuito de caracterizar e compreender os caminhos percorridos e que sinalizam avanços, buscamos, também, caracterizar as concepções que esses egressos tinham sobre o processo do conhecimento científico, ou melhor, quais os fundamentos teóricos que eles dominavam, que autores na área da educação já tinham lido e que sustentavam sua prática pedagógica?

Na verdade as respostas dadas pelos egressos frente a esse conhecimento anterior nos parecem ainda ausentes de uma concepção consistente e de cunho científico. Foram respostas voltadas para o senso comum e que expressam a ausência de qualquer fundamentação teórica, o que acreditamos que no início do curso as dificuldades foram grandes no sentido da compreensão de algumas leituras, principalmente as de cunho político e filosófico.

3.4.5. Relatos dos egressos: dificuldades enfrentadas diante da compreensão dos textos científicos

Os relatos traduzem uma fala em relação ao conhecimento científico, experiência vivenciada no início do curso de pedagogia, cujo objetivo é investigar os caminhos percorridos pelo egresso, considerando o antes e o depois do programa. A fala do egresso, quando se reporta ao conhecimento passado, não se detém a explicitação minuciosa das questões, contudo, em suas simplicidades, fala que a dificuldade maior era entender os tipos de textos trabalhados, especialmente no início do curso. Deixa uma vacância em sua fala, pois não explicita se as dificuldades tratam dos textos filosóficos, didáticos, políticos, ou outras tipologias. Várias falas sinalizaram esse aspecto como muito complicado. Mostra que se

baseava em experiências próprias, observação de outros colegas, ou ainda, situações de imediatismo.

Nesse sentido, percebemos que a improvisação se fazia presente na prática desses professores e também consideramos haver uma dicotomia entre teoria e prática. São elos desarticulados e que sustentavam o fazer docente. Coisas vindas do acaso e que se constituíam como fundamentos básicos para o professor e que devem ser transmitidos aos seus alunos da educação básica. Destartes, o pensamento de (NÓVOA, 1995 p. 27), traz questionamentos que nos fazem refletir sobre essa prática docente. Questiona o autor: “Os professores são portadores (e produtores) de um saber próprio ou saber alheio? O saber dos professores é, fundamentalmente, científico ou técnico?”. Mediante esses questionamentos temos que concordar que o conhecimento do professor, nesse contexto analisado, apropria-se do saber de outros, quiçá, valendo-se do senso comum.

Os depoimentos que se seguem sinalizam que o aluno-professor não “tinha conhecimento científico, só ouvia falar”; “conhecimentos restritos”; “era pouco por não distinguir o que era um conhecimento científico”; “Era limitado, sem inovação”; “Ausência de leitura”; “Era médio, porque só lia alguns livros sem interesse nenhum”; “Achava que só precisa saber somente o necessário para passar aos aluno”; “ Pouco conhecimento através de capacitações; “ Maior dificuldade em relação as matérias; “Era fragmentado”.

Nas falas apresentadas podemos fazer uma análise reflexiva sobre vários fatores, inicialmente, reportamo-nos ao processo de formação docente que pode “ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante” (GARCÍA, 1999, p. 19).

Assim, vimos que o professor é fruto de sua formação. Os relatos tratam de uma prática substanciada em um modelo de formação inicial sem muita contextualização. Esse modelo está à margem da função social defendida por García. Nesse sentido, os relatos são carregados de insegurança, falta de conhecimento em relação à produção de saberes e os professores são, sobretudo, agentes do ensino em busca do saber contextualizado, desse conhecimento científico tão propagado na contemporaneidade.

A formação do professor é representada como um alicerce que sustenta a teoria e a prática através dos quais a didática e a metodologia devem dar suporte contributivos para melhoria da qualidade do ensino. E complementamos dizendo: “Ensinar [...] é algo que qualquer um faz em qualquer momento, não é o mesmo que professor” (GARCÍA, 1999, p. 23). O processo de ensinar e aprender acontece de forma contínua, vai do nascimento até a mais tenra idade e o professor deve ser um profissional detentor de compromisso político e

social, seu papel deve extrapolar o conhecimento do senso comum, mas não é e nem pode ser um trabalho isolado. O trabalho pedagógico é, sobretudo, integralizador. É papel do Estado e do Município proporcionar à formação continuada para seus professores, evitando o desconforto da falta de conhecimentos básicos, necessários a fundamentação do trabalho docente.

Nessa perspectiva, “a formação docente é uma prática educativa, ou seja: como tantas outras, é uma forma de intervir na realidade social; no caso, mediante a educação” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 178). A educação é um processo contínuo, quando formal, oferecido em instituições de ensino credenciadas para tal fim, porém, vale enfatizar que a educação também se dá em casa, na rua, e, em outros ambientes não escolares, entendemos que o aluno-professor quando denuncia que seu conhecimento era limitado ele, provavelmente, gostaria de encontrar na educação um apoio que lhe garantisse ser um professor que atendesse os princípios de uma educação de qualidade.

Outro fator que carece análise trata do processo de formação continuada, ainda ausente dos projetos das escolas, e o aluno professor atribui à falta de leitura como sendo uma lacuna diante da aquisição do conhecimento. Como sabemos, os municípios dispõem de um quadro de coordenadores que oferecem suporte aos professores da rede, entendemos que esses profissionais podem minimizar o problema da falta de leitura é só provocar momentos de formação continuada dentro da própria escola. Em se tratando desse aspecto, Mediano (2001, p. 94), enfatiza:

A escola é sem dúvida, o local por excelência para trabalhar a formação dos professores em serviço, pois, todos passam pelo mesmo processo, discutem as mesmas questões e se capacitam coletivamente para as transformações necessárias. Em outras palavras, cria-se um clima adequado a novas práticas pedagógicas, ainda que a adesão a essas transformações não sejam unânime.

A formação continuada pode e deve ser realizada em cursos de licenciaturas, como é o caso do Programa Especial para Graduação- curso de pedagogia, instituído em 2002 pela UNEAL, mas como defende a autora, acima mencionada, as escolas têm condições de ofertarem um trabalho de formação em serviço. Ressaltamos que essa necessidade, quando realizada, enaltece o fazer pedagógico e proporciona ações conjuntas, vislumbrando o crescimento da escola e a credibilidade junto à comunidade. Um trabalho dessa natureza só tem a provocar discussões no sentido de repensar a prática pedagógica dos professores, socializando os aspectos inerentes às mudanças ocorridas na escola.

E, para finalizar esse aspecto, trazemos como ponto reflexivo as idéias de Kramer (1989 apud MEDIANO, 2001). A autora se reporta a ação do pedagogo (entendemos que o

pedagogo mencionado pela autora refere-se ao coordenador pedagógico) na escola diante do processo de formação continuada, defendendo que a formação em serviço deve ser pensada a partir de temas ou problemas detectados como relevantes ou sugeridos pelos professores; proporcionando o acesso desses profissionais aos conhecimentos científicos, ultrapassando o senso comum, sugerindo ainda que esses conhecimentos perpassem as teorias que analisam o processo educativo de forma geral, tais como: sociologia, antropologia, história, filosofia, psicologia e, também, a abordagem de temas que se relacionem com o tema problematizado na formação em serviço.

Nesse sentido e frente a essa análise percebemos que o aluno-professor antes de iniciar o processo de formação, através de um curso superior esteve desprovido de vários conhecimentos em especial daquele conhecimento necessário a sala de aula que é o domínio do conteúdo, tanto é que em sua fala é posto essa dificuldade. Compreendemos que a formação em serviço ou formação continuada tende a fortalecer os elos acadêmicos, reunir e unir o corpo docente em uma empreitada com vista à socialização de idéias e ações que se constituem uma troca contínua em prol da melhoria do ensino nas escolas públicas, propósito esse que deve ser impulsionado pelo coordenador pedagógico, cuja missão perpassa pelo acompanhamento do trabalho do professor em uma ação conjunta, apoiando-o, quando surgem os problemas e caminhando junto no sentido da busca de alternativas.

Sem dúvida, são desafios enfrentados e diante desses desafios passamos a refletir sobre as atribuições de cada sujeito em favor da construção de novos conhecimentos e a reconstrução de novos atores do ensino. Assim, destacamos como sujeitos partícipes nesse processo: escola, gestores, professores, alunos, família e comunidade, considerando que a qualidade do ensino interessa a todos e o conhecimento científico deve ser o princípio que norteia a prática da escola, professor e aluno.

3.4.6. A fala dos egressos frente à aquisição de conhecimentos científicos - vivências e experiências após o curso de pedagogia

Sinalizamos aqui uma reflexão sobre a aquisição dos conhecimentos científicos, adquiridos pelo aluno-professor após o término do curso de pedagogia. Nossa intenção foi investigar os avanços ocorridos durante os quatro anos de programa diante das leituras realizadas de cunho científico, das pesquisas, entre outras ações.

Após uma jornada acadêmica o discurso dos alunos-professores em relação a essa questão é do tipo: “as disciplinas nos fizeram entender que os textos não são tão complicados

assim”. Ora, considerando que os textos trabalhados tinham abrangência significativa, fato observado através da análise do material utilizado, os alunos-professores foram aos poucos se familiarizando com a nova literatura e entendendo que a complexidade do primeiro momento estava paulatinamente sendo sanada.

Outros depoimentos convergem para a seguinte acepção: “Apoia-se nos estudos de autores renomados, lançando mão dos conhecimentos adquiridos, embora entendendo que o proclamado e o real às vezes se contradizem” (AP-G). Esse depoimento traz em seu bojo uma questão muito corriqueira do senso comum onde pensamos, dialogamos, defendemos uma prática democrática e, por vezes, agimos de forma camuflada, descontextualizada. Nesse sentido, costumamos afirmar; a teoria é uma coisa e a prática é outra. De certo, o depoimento dessa professora já foi vivenciado na prática, talvez por outros profissionais. Vale salientar que ‘as mudanças educativas, entendidas como uma transformação ao nível das idéias e das práticas, não são repentinas, nem linear (NÓVOA, 1995, p. 77). É, preciso, sobretudo, que o professor provoque mudanças no seu fazer docente de forma continuada, cada dia é um novo dia consagrado por uma nova experiência que vai se configurando a cada momento de nossa vida acadêmica, profissional e pessoal.

Os cenários apresentados pelos alunos-professores mostram que os conhecimentos científicos adquiridos contribuíram no sentido de relacioná-los com a prática pedagógica, no dizer dos alunos-professores é uma associação onde a teoria se configura de maneira imprescindível e sustentam a prática. Assim, caracterizam esse momento de aprendizagem significativa, produtiva e reflexiva como “um conhecimento amplo e dinâmico frente à necessidade de pesquisar” (AP-J).

No sentido de recuperar as falas, aproveitando o que de mais significativo está embutido em cada uma delas, buscamos enfatizar que “hoje quando pego em um livro para ler, tenho outro interesse, procuro entender melhor toda linha de pensamento que o autor quis dizer” (AP-F). Dessa forma, trazemos como reflexão o pensamento de Ruiz (2002, p. 35). Diz o autor:

Quem ler constrói sua própria ciência; quem não ler memoriza elementos de um todo que não se atingiu. E, ao terminar um curso superior, deveríamos não só estar capacitados a repetir o que foi aprendido na faculdade, como também estar habilitados a desenvolver, através de pesquisas, temas nunca abordados em aula.

É importante frisar que o processo de leitura é fundamental para que o conhecimento se fortaleça e, como diz o autor, se transforme em ciência. A atração pelo saber instiga o aluno-professor a busca do entendimento naquilo que está lendo, preferencialmente,

adentrando no pensamento do autor através da problematização dos textos, conseqüentemente, seguindo toda linha de raciocínio do autor, como menciona em seu depoimento.

Outros depoimentos se sucederam e todos foram significativos, entretanto, há sempre uma convergência de pensamentos, por isso, destacamos na seqüência, aqueles que não apresentam muitos pontos em comum para não se tornar repetitivo. Sendo assim, na seqüência tivemos algumas falas que convergem para a importância da pesquisa enquanto aquisição do conhecimento científico, portanto, destacaremos algumas delas:

O conhecimento científico ficou bastante elevado, pois a pesquisa faz parte do nosso dia-a-dia com alunos e educadores, através da biblioteca e da internet, para estarmos sempre atualizados... Com a necessidade de pesquisar o conhecimento científico melhorou... Enriquecimento científico, relacionado às atividades pedagógicas (AP-A).

A pesquisa surge na fala dos pesquisados como elemento de apoio para a consolidação do conhecimento científico. Falam, inicialmente de uma pesquisa na biblioteca e na internet, o que percebemos ser de grande relevância para sistematização da prática pedagógica. Ora, alguns alunos-professores não tinham acesso à informática, principalmente os alocados na zona rural, lá as dificuldades são mais visíveis, falamos isso em razão das conversas informais, considerando que éramos sujeitos presentes nesse programa e os nossos diálogos se faziam constantemente, o que facilitou sobremaneira, essa investigação.

Os computadores e, em especial, a internet se constituíam como instrumentos inovadores para eles, porque era um recurso que estava ainda distante de suas possibilidades e de suas práticas pedagógicas. Foi no curso de pedagogia que muitos tiveram acesso a esse recurso, aprenderam a manusear os comandos mais elementares e o grande avanço foi aprender as questões básicas da pesquisa na internet. Alguns professores, aqueles com mais habilidades no sistema computacional avançavam mais um pouco em relação às pesquisas, buscando os periódicos online e acessando os textos científicos juntamente com os alunos-professores. Nossa propriedade em afirmar essas questões, como já foi mencionada, deu-se em razão do acompanhamento semanal aos sujeitos dessa pesquisa.

Mas, também, o aluno-professor enfatiza a pesquisa na biblioteca como forma de aperfeiçoamento desse conhecimento. Na biblioteca, esse aluno ficava diante de um acervo bibliográfico, porém de forma reduzida, tinha acesso a obras dos vários autores que fundamentam as diversas disciplinas do curso. Os momentos passados na biblioteca destinados à pesquisa contribuíram para a familiarização com obras de renomados autores brasileiros e estrangeiros, especialmente aqueles que tratam da formação do professor e que,

através das leituras, com certeza para muitos alunos-professores, houve um avanço significativo, abriram-se novos horizontes e o poder da argumentação, da problematização foi a cada momento se desenvolvendo e se firmando enquanto caminhavam em prol de um conhecimento sistematizado, há muito sendo discutido.

Com o intuito de respaldar a questão da pesquisa, Ludke (2003, p. 36) afirma que: “ A questão da importância da pesquisa na prática docente vem há muito tempo sendo discutida em associação com os conceitos de reflexão e crítica, sob a perspectiva de uma prática reflexiva, do professor reflexivo ou professor pesquisador.”

O que queremos chamar atenção é sobre a questão da reflexão crítica adotada pelo aluno-professor e sua relação com a pesquisa científica a favor da construção do conhecimento. As literaturas trazem várias concepções de reflexão e aqui, achamos pertinente focar a concepção de Libâneo (2002, p. 55). Para o autor: “A reflexibilidade é uma característica dos seres racionais conscientes, todos os seres humanos são reflexivos, todos pensamos sobre o que fazemos”. Assim, esperamos que o aluno-professor continue, enquanto egresso, fazendo uma reflexão sobre o seu fazer docente de forma contextualizada e atentando para os procedimentos de pesquisa de forma fundamentada, sistematizada e que em um futuro não muito distante, possam refletir sobre sua prática e dela, transformar em projetos de pesquisa, tentando assim minimizar os problemas surgidos através da investigação científica.

Ao finalizar essa análise e considerando que o foco da investigação está centrado na prática do egresso, tendo em vista momentos distintos que perpassam pelo período de 2002 a 2007, início e conclusão do programa onde o curso de pedagogia é o cerne dessa pesquisa, percebemos que as respostas estão muito compatibilizadas o que não permitiu uma análise mais detalhada. Foram apresentadas nesse contexto muitas respostas idênticas, o que vimos como confluências de idéias, comungando com o mesmo raciocínio, talvez sejam em detrimento as condições em que eles vivem, enquanto docentes, condições precárias de trabalho, de moradia, de assistência na escola, entre outras questões que direta ou indiretamente tendem a influenciar nas respostas, mesmo que estes não estejam ligados diretamente as questões formuladas.

Sentimos nos discursos dos professores a garra e vontade de provocar mudanças, que para muitos, essas mudanças já estão em funcionamento. A pesquisa, para eles, é ponto chave que irá fortalecer a produção do conhecimento, e dar suporte a prática pedagógica. A questão da realização pessoal do docente surge como uma válvula de sustentação que dá sentido a razão de ser professor e, ainda, inculcando, sobretudo, a necessidade de ser questionador,

crítico, criativo e reflexivo para atuar com competência, enquanto docente, na contemporaneidade.

Enfim, os alunos-professores sentem desejos e vontade de crescer profissionalmente. Nesse sentido, buscaram apoio no curso de pedagogia para com isso galgar uma ascensão profissional, poder ministrar aulas com mais conhecimentos teórico-didático e poder orientar seus alunos diante da conquista da cidadania e da democracia.

CONCLUSÃO

Os dilemas e desafios enfrentados pelo professor, ora egresso do curso de pedagogia, em exercício da Educação Básica nos remete a uma reflexão do ser professor na contemporaneidade, da profissionalização docente, diante das dificuldades postas no sistema educacional e das políticas públicas que, apesar dos esforços dos governantes e dos legisladores, os professores, sujeitos atuantes no processo de educação, ainda se encontram à margem das informações que são pertinentes ao bom desempenho docente, quiçá por falta de oportunidade ou até por comodismo.

O saber do professor tende a se inserir em um saber pedagógico no qual ele necessita contribuir para outros saberes de conformidade com a vivência do cotidiano escolar, interagindo com seus alunos, que seja na sala de aula, ou que seja no contexto escolar como um todo. Dessa forma, a prática docente está consubstanciada nesse saber pedagógico, imerso de conhecimentos novos a serem descobertos, expressando, sobretudo, o agir pedagógico do professor.

Sabemos que os conhecimentos sociais e culturais diante da prática docente se fortalecem, se multiplicam, e o professor, muitas vezes, no cotidiano escolar depara-se com situações problemas, assim, se faz necessário que esse profissional saiba refletir em uma dimensão criativa e crítica de seu fazer docente, atingindo a práxis, ou seja, podemos categorizar essa práxis como a inter-relação necessária entre teoria e prática. A prática não se fortalece sem a teoria, ambas geram um conhecimento pertinente à atividade do professor.

Em relação aos primeiros passos na formação docente a história sinaliza uma ruptura desse processo. As Escolas Normais viviam em um clima de instabilidade ao tempo em que eram instituídas também na mesma proporção se extinguíam, o que inviabilizava o cumprimento de sua missão diante de formar professores primários. O método de ensino da época era inviolável e o domínio desse método era condição *sine qua non* para exercer a função docente. Nesse sentido, a proposta curricular centrava-se na memorização, repetição, portanto, um ensino oral, ensino mútuo, considerado como forma de impor a disciplina perante a classe. Além desse modelo pedagógico adotado nas províncias, um fato curioso e que carece destaque, reporta-se a ausência da mulher nesse contexto, ou seja, era negada ao sexo feminino a sua inserção na Escola Normal, quando de sua institucionalização. Entendemos não haver alunas e tão pouco, professoras. Mas, também, essa discriminação ao

sexo oposto atravessou muitos séculos e, ainda encontramos em pleno século XXI uma efervescente discriminação, especialmente diante das alunas-professoras quando do enfrentamento aos maridos, tentando vencer os obstáculos diante da conquista de galgar mais um degrau em um curso superior, caso específico de algumas alunas-professoras do PGP.

Apesar dessas considerações em relação ao que a história sinaliza, as mulheres aos poucos foram se inserindo na Escola Normal, conquistando espaços enquanto mulher e profissional. Também as reformas do ensino sempre idealizadas nos Estados, foram mudando paulatinamente as concepções tradicionais, contudo, o contexto atual apresenta uma modalidade de Escola Normal centrada em princípios democráticos de gestão, aberta a qualquer cidadão e cidadã egresso(a) do ensino fundamental e demonstre interesse por esse ramo do conhecimento, apesar de que se constitui uma oportunidade, especialmente para a população carente, entretanto, percebemos que essa modalidade encontra-se em extinção.

As faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e o Curso de Pedagogia, foi, sem dúvida um avanço no processo de formação inicial, esse último sinalizando contribuições, tanto na formação do professor para atuar na Escola Normal como também na formação do Bacharel, apesar de que a Pedagogia buscou sua identidade durante um período destacável, contudo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o referido curso trazem em seu bojo essa identidade do curso, tanto na questão do sujeito a ser formado, quanto nos princípios teórico-metodológicos, elementos orientadores e norteadores do Projeto Político Pedagógico. Outrossim, entendemos que o curso de pedagogia é o alicerce na formação do professor que atuará na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, abrindo possibilidades para outras funções na área da educação. É, sobretudo, nos fundamentos da educação e nas didáticas que se consolida um aprender a fazer de forma desmistificada.

No que tange ao currículo e sua vinculação com a prática pedagógica vimos um intercâmbio e uma fluência de princípios que norteiam o como fazer docente. As teorias do currículo contribuem no sentido de situar e estabelecer parâmetros no campo da educação, bem como na formatação de todas as ações desenvolvidas pela escola, especialmente na definição da Matriz Curricular, e dos princípios que norteiam o Projeto Político Pedagógico.

O currículo sustenta as ações idealizadas e realizadas pela escola, pois ele se constitui como um campo diversificado, em movimento constante, assim, o denominamos de campo de produção e reprodução, articulador de idéias, fazeres pedagógicos, mecanismo de sustentação de um povo e dos valores arraigados, passando de geração em geração.

Em relação à análise dos projetos Pedagógicos, percebemos que o curso de Pedagogia em sua oferta inicial, apresenta uma gama de disciplinas pedagógicas, o que consideramos pertinentes, entretanto, a formação continuada ofertada pelo PGP, tem uma carga horária menor, o que não está fora dos preceitos legais, contudo, a abrangência nos conteúdos extrapola os conhecimentos gerais e pedagógicos. Na verdade, a matriz curricular estende-se a uma especificidade da história, geografia e ciência. Assim, vimos que o aluno-professor adquiriu mais subsídios teóricos e práticos o que contribuirá no desenvolvimento de suas atividades docentes e, conseqüentemente, sua prática será expressiva quando trabalhar a História, Geografia e as Ciências Físicas e Biológicas. E sendo assim, sua influência na prática e na formação do professor consolida um sistema macro de ensino.

Mas, frente a essas questões, como podemos relacionar com a prática do egresso? Ora, a proposta pedagógica do PGP no Curso de Pedagogia foca suas tendências em um currículo crítico e multicultural, o primeiro justifica-se através das discussões teóricas sobre temáticas científicas e a visão da escola enquanto instituição produtora de conhecimento, bem como, a percepção de currículo enquanto espaço destinado a professores e alunos interagirem; currículo enquanto mecanismo para levantar questionamentos, construir e reconstruir situações inovadoras.

Nesse sentido buscamos culminar nossa pesquisa lembrando-nos da hipótese traçada que será confirmada ou refutada, conforme eixo principal abordado no capítulo III, o qual trata da prática do egresso e os impactos causados durante o percurso do PGP. Vale lembrar que nossa hipótese perpassa pela diversidade de olhares em detrimento ao processo de formação e a vacância de uma linha norteadora que respaldasse a questão da diplomação diante das divergências entre as Matrizes Curriculares; o perfil do aluno a ser formado, o desenvolvimento da prática pedagógica, entre outros fatores que afetam sua auto-estima, sua criticidade e criatividade e, especialmente, sua produtividade.

Diante dessas variedades previstas nas hipóteses, os resultados alcançados após análise da entrevista e questionários, vieram confirmar parcialmente aquela questão, tendo em vista que as respostas convalidam a aceção de que os alunos-professores cresceram intelectualmente, buscando através de discussões, o seu espaço enquanto profissional cômico de seu papel, portanto, pronto para lutar, reivindicar, correr atrás.

São jovens senhores e senhoras experientes e que galgaram mais um degrau na ascensão profissional. Em relação à primeira experiência, essa trouxe medo e insegurança

para alguns, e, ousadia para outros. Sentimos momentos conturbados, até por falta de experiência, o que foi percebido quando do relato após o curso. A diversidade de olhares em relação ao curso não os afetou, foram questões superadas, mesmo porque o início do curso sinalizou um momento histórico sob o qual as dúvidas figuravam em relação à diplomação do egresso, entretanto a avaliação do programa definiu essa questão. Assim, podemos afirmar que as mazelas passadas, as angústias reprimidas foram sanadas e o aluno-professor se acha um vencedor.

Diante dos resultados postos em relação aos desafios e perspectivas no limiar do programa, sentimos que o problema crucial refere-se à falta de criatividade associada à ausência de autonomia do professor por não saber argumentar ou até por medo de repressão política, como por exemplo: transferência para zona rural, ou para escolas distantes de sua residência. Como todo e qualquer sistema público de ensino, a falta de recursos materiais afeta sobretudo a produção de professores e alunos, causando desmotivação, o que entendemos ser um desafio sob o qual o professor necessita administrar para minimizar sua angústia.

As perspectivas dos egressos caminham em um patamar de auto-estima, na qual, assumem posturas profissionais coerentes com suas funções primando pela competência, avançando na prática pedagógica através da diversidade de atividades utilizadas em situações que necessitam a resolução de problemas. Os conhecimentos científicos se fazem presentes no cotidiano escolar como forma de mediatizar a prática pedagógica.

Com relação ao planejamento, esse está sendo construído com mais segurança e consistência teórica. Os textos trabalhados no curso se constituem como mecanismo de apoio constante. É pertinente salientar que o curso superior, concluído pelo aluno-professor lhe proporcionou oportunidades em relação a questão salarial, hoje, estão com remuneração mais digna, são valorizados, pois, aprenderam a lutar e se defender, dando sentido e significado a profissão docente. O aluno-professor venceu as pedras que por vezes entrecruzavam em seus caminhos. Vimos nesses sujeitos, profissionais aptos, preparados para a docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, alguns inseridos em outras modalidades de cursos, outros em pós-graduação e, também, há aqueles que assumiram a gestão da escola e galgaram em alguns casos a Secretaria de Educação, exercendo a função de Secretário.

REFERÊNCIAS

- ALAGOAS. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. In: Leis Básicas da Educação. Alagoas: SED, 1997.
- AMARAL, Maria Virgínia Borges; Análise do discurso: língua, história e ideologia. **Leitura**, Maceió, n. 23, p. 25-45, jan./jun. 1999.
- ARAPIRACA. Lei 719 de 13 de outubro de 1970. Autoriza a instituir uma fundação educacional e dá outras providências. Arapiraca, 1970.
- ARCHANGELO, Ana. **O amor e o ódio na vida do professor**: passado e presente na busca de elos perdidos. São Paulo: Cortez, 2004.
- BAKHITIN, Mikail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo, Hucitec, 1990.
- BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva. Formação. In: FAZENDA, Ivani. **Dicionário em construção**: interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2002.
- BITTENCOURT, Agueda Bernadete. Sobre o que falam as coisas lá fora: formação continuada dos profissionais da educação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Formação Continuada**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- BRASIL. Parecer nº. 009 – CNE/CP, 2001. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: 2001.
- _____. Resolução CEB nº2 de 19 de abril de 1999, dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de docente da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio na modalidade normal. Disponível em: <http://www.semebrusque.com.br>. Acesso em 25 de abril de 2009.
- _____. Resolução nº 01 de 15 de maio de 2006 que institui as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, CNE. Brasília, 2006.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes: 2006.
- CANDAU, Vera Maria(Org.). **Magistério**: construção coletiva. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- _____. **Reinventar a escola**. Petrópolis; Vozes, 2000.
- CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. **Discurso e ensino**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- CARVALHO, Marlene Araújo de. A prática docente: subsídios para uma análise crítica. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. **Formação de professores e práticas docentes**: olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CAVALCANTE, M. do Socorro Aguiar de Oliveira. Implícitos e silenciamentos como pistas ideológicas, **Leitura**, Maceió, n. 23, p. 149-163, jan./jun. 1999.

CLARETO, Sônia Maria; SÁ, Érica Aparecida de. Formação de professores e construção de subjetividades: o espaço escolar e o tornar-se educador. In: CALDERANO, Maria da Assunção; LOPES, Paulo R. Curvelo. **Formação de professores no mundo contemporâneo: desafios, experiências e perspectivas**. Juiz de Fora: UFJF, 2006.

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

CORRÊA, Vera. **Globalização e neoliberalismo: o que isso tem a ver com você, professor**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

COSTA, Marisa Vorraber(Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Formação continuada de professores: idéias para a construção de uma política integrada entre universidade e sistema de ensino. In: CALDERANO, Maria da Assunção; LOPES, Paulo R. Curvelo. **Formação de professores no mundo contemporâneo**. Juiz de Fora: UFJF, 2006.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yonna. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DRÉZE, Jacques; DEBELLE, Jean. **Concepções da universidade**. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará, 1983.

EDUCAÇÃO superior brasileira 1991-2004. **INEP/MEC**, Brasília, 2006.

FLORENCIO, Ana Maria Gama. **A voz do poder no jogo dos sentidos: um estudo sobre a escola**. Maceió: EDUFAL, 2007.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: paz e Terra, 2008.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e sociedade**. Campinas nº 100, p. 1203-1230, 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> acesso em 10 de fevereiro de 2009.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, Regina Leite. A escola como espaço de luta por hegemonia. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Formação do educador: dever do estado, tarefa da universidade**. São Paulo: UNESP, 1996.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

GÓMEZ, A. I. Pérez. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. O professor e as práticas educativas. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004.

KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

KULESZA, Wojciech Andrzej. A institucionalização da escola normal no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, n.193 p. set/dez. 1998. Disponível em <http://www.rbep.inep.gov.br> . Acesso em 25 de abril de 2009.

KULLOK, Maisa Gomes Brandão. **Formação do professor: do nível médio ao nível superior**. Maceió: Catavento, 1999.

_____. **Formação de professores para o próximo milênio: novo locus**. São Paulo: Annablume, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. Educação: pedagogia e didática - o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológico e profissional. In: PIMENTA, Selma Garrido(Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro. **Sentidos do trabalho: a educação continuada de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LINHARES, Célia Frazão et al. **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LOURO, Guacira L. Segredos e mentiras do currículo: sexualidade gênero nas práticas escolares. In: Louro G. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto: ed. 2000.

LUDKE, Menga. (Coord.). **O professor e a pesquisa**. Campinas: Papyrus, 2003.

MARQUES, Mário Osório. **Formação do profissional da educação**. Ijuí: Unijuí, 2000.

MELO Adriana Almeida Sales. **A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina – Brasil e Venezuela**. Maceió: ADUFAL, 2004.

MOROSINI, Marília Costa. **Enciclopédia de pedagogia universitária. INEP**. Brasília: 2006.

NASCIMENTO, Maria das Graças. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In; CANDAU, Eva Maria. **Magistério: construção coletiva**. Petrópolis: Vozes, 2001.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; FERNANDES, Romildo Raposo. Política neoliberal e educação superior. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley Neves. **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002.

NÓVOA, Antônio (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto editora 1995.

_____. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, Raquel Volpato et al. **Formação de professores**. São Paulo: ABDR, 1998.

NUNES, Clarice. Ensino Normal: formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

OLIVEIRA, Luciana Castro. Uma análise da formação continuada de professores no contexto da prática. In: **O simpósio de educação do sudoeste goiano**, nov. 2006*. Jataí, 2006.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. A pesquisa em didática no Brasil. In: PIMENTA, Selma Garrido(Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, Valeska Fontes de. (org.). **Imagens de professor: significações do trabalho docente**. Ijuí: Injuí, 2000.

PEREIRA, Marcos Villela. Nos supostos para pensar formação e autoformação: a professoralidade produzida no caminho da subjetividade. In: LINHARES et al. **Ensinar e aprender: sujeito, saberes e pesquisas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido(Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 3. ed.São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PDI). **UNEAL**, Arapiraca, 2005.

ROCHA, Leonardo. A formação inicial de professores no quadro de Bolonha: modelos e desafios. **Revista Lusófona de Educação**, 2006, nº 7, p. 165-166. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mtces.pt>. Acesso: em 19 de abril de 2009.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil: 1930-1973**. 11 ed. Petrópolis: vozes, 1999.

RUIZ, João Álvaro. Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto alegre: Artmed, 2002.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GOMÉZ, A . I. Pérez. **Comprender e transformar o ensino**. 4 ed. Porto alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Margarida dos. Como tenho me tornado professora. In: VASCONCELOS, Geni A. Nader (Org.). **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHUTZER, Kátia. A questão racial e os cursos de formação de professores. In: OLIVEIRA, Iolanda de; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e (Org.). **Negro e educação: identidade negra, pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil**. São Paulo: ANPED, 2003.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. Escola normal. Disponível em <http://www.educacao.al.gov.br>. Acesso em 25 de abril de 2009.

SOUZA, Elezeu C.; BRAHÃO, Maria H. (Org.). **Tempos, narrativas e ficção**. A invenção de si. Porto Alegre: Salvador: Eduneb, 2006.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, nº 14, p. 61-88, 2000. Disponível em <http://www.anped.org.br>. Acesso em 10 de fevereiro de 2009.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interesses humanos**. Petrópolis: Vozes, 2007.

TAVARES, Maria das Graças Medeiros. **A educação brasileira e negociação política: processo constituinte de 1987 e a gestão democrática**. Maceió: EDUFAL, 2003.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS (Uneal). Programa Especial para Graduação de Professores: Projeto Político Pedagógico. Arapiraca, 2005.

_____. **Projeto Pedagógico para reconhecimento do curso de Pedagogia**: Arapiraca, 2005.

VEIGA, Ilma Passos A. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: Papyrus, 1989.

_____. Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível. 9 ed. Campinas: Papyrus 1995.

VERÇOSA, Elcio de Gusmão. **Cultura e educação nas Alagoas: história, histórias**. 3 ed. Maceió: Educação, 2001.