

SINGULARIDADES DA FORMAÇÃO INICIAL: A PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Maria Divina Ferreira Lima (UFPI/UFRN)¹
Orientadora- Betânia Leite Ramalho (UFRN)

GT 02 – Formação de Professores

A formação de professores é uma temática no campo da educação que vem sendo amplamente discutida atualmente em quase todos os países do mundo. No entanto, discute-se com frequência sobre as necessidades formativas visando elevar o padrão de qualidade da educação que se deseja oferecer àqueles que desejam ser professor/a ou para quem já se encontra no exercício do magistério. Em torno desta problemática diversas pesquisas vêm sendo efetivadas, nos últimos dez anos do século passado e início deste século, tendo em vista que, no âmbito nacional e internacional, tem mostrado a necessidade de se privilegiar ou mesmo intensificar o debate sobre as necessidades formativas, o desenvolvimento profissional e saberes profissionais dos docentes.

Este estudo procura contribuir para a explicitação do processo formativo do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental em convênio com a Prefeitura Municipal de Teresina. Neste processo tomou-se como recorte o processo formativo que se realiza através da Prática Educativa na forma de Estágio Supervisionado realizado em serviço, ou seja, na sala de aula da docente.

Partimos dos pressupostos de que o processo formativo voltado para professores experientes deve atender às necessidades profissionais dos/as docentes e que formar professores/as experientes requer uma formação diferenciada daqueles/as que não possuem uma vivência na docência.

O processo de formação de professores/as tem sido e vem sendo cada vez mais motivo de estudos no campo da educação. No contexto mundial e brasileiro as discussões continuam sobre a necessidade de promover uma melhoria, ou seja, uma elevação dos padrões de qualidade educacional oferecido à população de todas as camadas sociais.

Em torno desta discussão, nos últimos vinte anos, nos diversos países, o contexto das pesquisas no campo da educação tem sido apontado para a necessidade de se privilegiar e intensificar o debate sobre a formação de professores/as de maneira inicial e continuada (em serviço) tendo como um dos principais eixos a profissionalização e os saberes profissionais.

Assim, a escolha por realizar esta pesquisa dentro desta temática, tendo como foco a formação inicial de docentes experientes através da Prática Educativa/Estágio Supervisionado “em serviço”, deu-se em função de nossa identificação com o curso de formação de professores/as.

Desde os primeiros momentos dos estudos no Curso de Doutorado foram sendo formalizadas algumas questões em relação ao objeto de estudo: O que deve ser formar professoras experientes? Que modelo formativo atenderá às necessidades profissionais das docentes experientes? Como a professora formadora da Prática Educativa/Estágio Supervisionado “em serviço” efetiva essa formação? O que pensam as professoras/alunas

¹ A autora é docente da Universidade Federal do Piauí, ministra a disciplina Prática de Ensino no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, Mestre em Educação e Doutoranda na UFRN.

sobre o processo formativo recebido? Que inovações o processo formativo deve contribuir para um novo agir profissional das docentes? Que obstáculos pedagógicos as docentes enfrentam no exercício da docência? A partir destas questões focamos nosso estudo no complexo campo da formação de professores do Ensino Fundamental, campo este bastante “refratário” em relação ao que é proposto pelas políticas educacionais.

Este estudo se situa no campo das políticas educacionais para formação de professores (as) por força da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9394/96) com esta deliberação procura garantir a formação superior como um requisito para a docência nos níveis do Ensino Fundamental. Essa deliberação volta-se para um dos aspectos desqualificadores desse nível de ensino e do próprio coletivo docente, como tem sido a formação em nível médio. A esse respeito chega a definir o ano de 2007 como o limite para se superar a ausência de formação superior do professorado.

A citada Lei no seu art. n. 62 atingirá, portanto, um expressivo n. de docentes sem essa qualificação. Ela atuará junto a um coletivo de docentes marginalizados social e profissionalmente, desprestigiados que apresentam um dos piores status social-econômico e político do sistema educacional brasileiro, professoras que exercem a docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental (antigo primário).

No caso deste estudo estamos nos referindo ao conjunto de professores/as do sistema municipal de ensino, de Teresina, Estado do Piauí, um coletivo de docentes historicamente mais afetados pelas restrições das políticas pouco eficazes implementadas no país.

O estudo discute o panorama em que se insere o Magistério Municipal, alvo da política de formação, em sua emergencialidade, para cumprir o citado requisito legal. A esse respeito, um conjunto de argumentos teórico-metodológicos estão fundamentando o estudo demarcando as implicações da formação de professoras experientes, como é o caso das aqui citadas. Faz sentido, portanto, as atuais reformas do sistema de ensino e de valorização do magistério? Que implicações existem se discutirmos, qual formação estará sendo dada ao professorado alvo dos atuais projetos formativos? Como a legislação em vigor contribuirá com a formação de modo a melhorar a valorização do magistério? Podemos considerar que haverá avanços no conhecimento profissional das docentes? Irá o processo formativo formar professores/as no sentido verdadeiro do termo? Como evitar o risco do processo vir a formar o professorado em razão de uma formação emergencial ou pouco efetiva? No item seguinte apresentamos as Linhas Teórico-Conceptuais e Metodológicas de nossa investigação.

1.2. Linhas Teórico-Conceptuais e Metodológicas que Fundamentam a Pesquisa

Este estudo é uma investigação de caráter descritivo qualitativo e interpretativo, que, está dentro dos parâmetros da pesquisa qualitativa de caráter etnográfica, que discute a formação, as necessidades formativas dos/as docentes, o desenvolvimento profissional e os saberes profissionais, focalizando suas concepções/crenças. Consideramos, estes aspectos como geradores do desenvolvimento profissional docente. Portanto, tem como suporte teórico o “Paradigma do Professor”. Assim, o estudo está aprofundando neste referencial teórico-metodológico a formação de professores/as como uma contribuição à profissionalização dos/as docentes, por conseguinte, a formação deve fazer a diferença. Vários autores foram consultados para a composição do referencial teórico, opção esta que expressa as orientações da Linha de Pesquisa Formação e Profissionalização Docente do

Programa de Pós-Graduação da UFRN. Dentre os autores podemos citar: Ramalho, Betânia; Tardiff, Maurice; Gauthier, Clermont; Perrnoud, Philippe; Gatti, Bernardete; Brzezinski, Iria, Nóvoa, António; Ibernón, F.; Rodrigues, Ângela; Steves, Manuela; Schön, Donald; Zeichner; K. M., Stenhouse, Laurence; dentre outros.

Este Referencial tem como premissas básicas de sustentação:

- o/a professor/a deve ser considerado um possuidor e construtor de saberes, que toma decisões, emite opiniões, portanto, é peça fundamental na maneira de agir. Assim, ele/ela possui crenças pessoais e profissionais, é autor de suas rotinas docentes e do seu desenvolvimento profissional.
- os processos formativos devem provocar mudanças na maneira de ser e de agir do/a professor/a experiente ou iniciante. São, portanto, os processos formativos o mecanismo propulsor da formação de uma nova identidade profissional dos docentes.

Estas premissas têm sido eficazes na orientação de diversos estudos sobre a ação pedagógica do/a docente, contribuindo para a ocorrência de transformações e modificações nas suas concepções/crenças, tendo em vista que os professores/as são portadores de um extenso repertório de saberes, destrezas. Os professores por serem dotados de inteligência, buscam mudanças qualitativas no aprendizado do aluno, do currículo, do contexto social da profissão.

O Paradigma do “Pensamento do Professor”, que vem sendo usado para investigar a prática dos/as professores, portanto, do processo formativo(educativo), estabelece uma relação entre o contexto da prática e as concepções/crenças/idéias, durante o exercício da docência. Portanto, procura relacionar os pensamentos ou raciocínios que o/a docente usa quando toma decisões, emite julgamentos em função de suas crenças, concepções. Através do raciocínio lógico, é possível estabelecer conexões entre as teorias implícitas e a ação pedagógica. Assim, o/a professor/a é considerado como alguém que reflete a sua ação pedagógica, portanto, um/a profissional reflexivo.

Para se ter acesso às representações, ou seja, aos processos de raciocínio do/a professor/a, é preciso que sejam feitas investigações que usem métodos que permitam captá-las de maneira precisa. Em razão disso, este estudo procurou apegar-se em certas orientações do Método Autobiográfico de acordo com Nóvoa (1995), Nóvoa e Finger (1998), Bueno e Catani e Sousa; Bueno (1996), sem assumi-lo como única referência.

Os estudos sobre o “Pensamento do Professor”, tiveram início nos Estados Unidos em 1974 com o surgimento da ISATTI (International Study Association on Teacher Thinking). Esta Linha de Pesquisa ganhou expressividade com os estudos de Lee Shulman na década de 70, sobre o ensino. Este Paradigma considera o professor como alguém que toma decisões, reflete, emite juízos, possui crenças e atitudes. Nos anos 80, foi sistematizado o estilo de ensino denominado “Instrução Direta”, portanto, a sistematização de comportamentos considerados significativos para o ensino. Estes estudos buscavam compreender os estilos de ensino, ou seja, a maneira de agir do/a docente.

Posteriormente, novas pesquisas foram desenvolvidas como por exemplo, os estudos de Pérez Gómez (1983); Marcelo García (1987); Porlán Ariza, Rivero García, Martín Del Pozo (1997; 1998), e outros autores, procurando conhecer as teorias e crenças subjacentes ao pensamento do/a professor/a, por conseguinte, as conseqüências e implicações no agir docente.

Mesmo possuindo algumas limitações internas, este Paradigma tem sido bastante usado e divulgado em diversas pesquisas que estão voltadas para a compreensão do ensino e do agir docente. Na visão de Sandalla (1998, p. 32) “[...] todos os professores possuem alguma teoria pessoal, informal sobre professores, alunos e classes, que é freqüentemente expresso como princípio de prática”. Zeichner (APUD SANDALLA, 1998, p. 32) também considera que “a prática de todo professor é resultado de uma ou outra teoria, quer ela seja, reconhecida, quer não”.

Tomando por base esta concepção, consideramos que a prática profissional deve ser iluminada por uma teoria. Quando o/a professor/a se apóia em uma referência seu agir profissional ganha uma consistência qualitativa e a aprendizagem dos alunos atinge níveis desejáveis. Assim, usamos os apóstes teóricos/metodológicos acima citados para iluminar nossas reflexões sobre nosso objeto de estudo. A seguir apresentamos o objeto estudo.

1.3. Objeto de Estudo

A partir das considerações anteriores, mostramos que nosso interesse está votado para a formação de professores/as tendo como ponto de partida as necessidades formativas profissionais, a profissionalização, o desenvolvimento profissional e os saberes do/a docente, que são construídos e reconstruídos através de aprendizagens contínuas durante a Prática Educativa/Estágio Supervisionado em serviço que envolve a aquisição, a produção e a veiculação de novos saberes e competências que são decorrentes do processo formativo e do desenvolvimento na profissão.

Desse modo, consideramos as concepções e crenças pessoais e profissionais que os/as professores/as possuem sobre os alunos, o ensino, o currículo, a escola, o contexto social, o Modelo Formativo, as práticas, os saberes e o ser professor/, tendo em vista, o processo de construção e reconstrução de suas práticas quando do desenvolvimento das disciplinas curriculares, espaço que permite o aprendizado da profissão docente, em razão da articulação entre os conhecimentos científicos e contexto prático e escolar.

O estudo atua junto a um grupo de profissionais que tem sido marginalizado social, economicamente e profissionalmente, fragilizado em relação aos saberes da profissão e limitado no seu desenvolvimento profissional, principalmente em função da precariedade das chances que lhes foram e são oferecidas para desenvolver-se, crescer, acompanhar as mudanças, as inovações sugeridas pela política educacional do país. Ressalta-se, no entanto, que estão envolvidos nesse projeto, um importante número de docentes que estão como “base de sustentação” do sistema público de ensino, sendo este, para a maioria, a única oportunidade que têm para receber uma qualificação em nível superior.

Este grupo de docentes, ao longo da história da educação brasileira, tem aparecido como o grande vilão do sistema, por sobre ele são postas, geralmente, todas as responsabilidades ou indiferenças sobre seu trabalho e maneira de agir, sendo responsabilizado porque atua de determinada maneira, etc.

Por outro lado, este mesmo contingente tem se refugiado numa determinada condição simbólica que atinge a docência alimentando uma compreensão de certo modo mágica, que o ato de ensinar representa, sobretudo na realidade dos professores e professoras de

pequenos municípios das cidades interioranas de regiões consideradas carentes como a nordestina brasileira.

Estes elementos, aliados às grandes limitações de oportunidades ocupacionais, têm sido um fator decisivo e uma explicação possível para a permanência e a perpetuação desse coletivo no atual sistema público de ensino (RAMALHO, 2001).

É nessa perspectiva que podemos compreender a convivência pacífica e a permanência do professorado no trabalho do ensino frente aos constantes e numerosos desafios que enfrentam no dia-a-dia e, até mesmo o da sobrevivência com dignidade.

Essa é a situação de um grande número de professores se não, a maioria, dos que atuam no Ensino Fundamental de escolas públicas, principalmente, ora compondo as estatísticas que os marginalizam socialmente, ora convivendo com um alunado que igualmente compõe os índices de pobreza do país.

No panorama legal, o Sistema Educacional Brasileiro e suas políticas para as séries iniciais do Ensino Fundamental não deram a devida e merecida atenção à construção da docência profissionalizada. O sistema gerou o campo ocupacional do magistério negando o fator profissional quando tardaram em ampliar a formação inicial do professorado para o nível superior, ademais de negarem outros fatores característicos da profissionalização: plano de carreira, condições de trabalho, salários, etc, (RAMALHO, 2001).

Na perspectiva reinante, “ensinar nas séries iniciais do sistema sempre foi entendido como uma tarefa fácil, que pode ser executada por qualquer um, com mero treinamento técnico, e condições materiais mínimas, lamentavelmente nos deixando com a convicção de que” as políticas educacionais brasileiras geram e vêm mantendo o magistério (das séries iniciais) na condição de uma simples ocupação (RAMALHO, 2001).

Entre 1990 e 1996 (atual LDB), os atos legislativos mantiveram esse magistério em nível formativo secundário, com formação média (Escolas Normais) ou com o Segundo Grau profissionalizante. A LDB n. 5692/71 permitiu a presença de professores leigos (sem formação média), presença essa justificada principalmente em muitos municípios das regiões como a Norte, Centro-Oeste e a Nordeste. Neste sentido, o aspecto transitório da lei 5692/71 tornou-se permanente, engrossando as estatísticas e associando o sistema ao que são e sabem os professores. Com a atual LDB n. 9394/96, um novo panorama é traçado com vistas a ampliar, em tempo recorde, até 2007 a formação do professorado em nível superior. Essa LDB marca um crescimento exponencial da oferta de formação superior do professorado. A explosão da oferta de formação resulta de uma política mais ampla, externa, proveniente de instituições internacionais, tipo o Banco Mundial/BIRD, como afirma Santomé (2001, p. 18-19) “que [...] pregam e impõem uma política de restrição gasto público, de congelamento e redução dos salários, flexibilizando o mercado de trabalho para contratação de pessoal etc. [...] Organismos econômicos deste tipo são verdadeiros cérebro das políticas neoliberais”.

Como elemento desencadeador da re-estruturação do ensino superior tem sido apontada a crise em que se encontra o sistema federal de ensino superior por não absorver toda a demanda e por não preparar adequadamente os estudantes para o mercado de trabalho. Neste sentido, considera-se o modelo universitário das universidades de pesquisa como insustentável, por ser muito oneroso para o poder público; aponta-se para a inviabilidade de financiamento das instituições públicas através do financiamento governamental; acusa-se um excessivo envolvimento do Estado nas questões de Ensino

Superior e a falta de “qualidade e equidade”, sendo necessário maiores investimentos com livros didáticos, capacitação de professores, controle da qualidade mediante avaliações institucionais e de aprendizagem; enfim, reformas educacionais que se materializem em reformas dos sistemas escolares.

A flexibilidade que caracteriza a nova LDB possibilita as reformas, um exemplo é o decreto 2306/97 que regulamenta a existência de uma tipologia inédita para o sistema de ensino superior brasileiro, que passa a se dar com:

- instituições públicas, privadas sem fim lucrativos ou privadas com fins lucrativos;
- quanto a sua organização acadêmica, podem ser classificadas em Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas, Faculdades e Institutos Superiores ou Escolas Superiores.

Essa diversidade em aspectos formativos esconde questões econômicas que obedecem às políticas internacionais advindas de instituições como o Banco Mundial, BIRD etc., (do país às políticas financeiras do mundo globalizado), e não responde a uma diversidade que garante uma melhor qualidade voltada para formar professores com base nessa diversidade de Instituições Formativas em Nível Superior. Abre-se aí uma concorrência que não obedece a uma procura pela melhor qualidade (vemos quem vem ganhando a corrida para formar professores). Tudo parece direcionar-se mais para a certificação do que para a formação.

No Nordeste brasileiro a corrida formativa iniciou-se a partir de 1997, isto é, há pouco mais de cinco anos. O mercado foi aberto em função da flexibilização dada pela LDB, o que justifica a presença de Instituições Formativas de diversas naturezas sendo financiadas com os recursos do FUNDEF/MEC. É dessa maneira, que a formação de docentes passou para as Universidades Federais, Estaduais, Privadas, Centros Universitários, Faculdades Integradas, Institutos Superiores, etc. Existe uma certa pulverização de entidades que não dialogam sobre o que consideram formar um contingente de professores que possuem experiência que se encontram inseridos em um contexto tão particular, que apresenta determinadas particularidades.

Também são pulverizados os projetos formativos e sua estrutura curricular, variando em função do tempo/hora de formação, de modalidades (presencial, semi-presencial, à distância), de grade curricular, etc. É deficitária a aproximação entre os formadores, como também não foram identificadas as necessidades formativas de um contingente desigualmente distribuído em dezenas de municípios com níveis de desenvolvimento e organização bastante diferenciados.

Os Projetos Formativos Emergenciais vêm sendo acertados através de convênio entre o poder político local (Prefeitos), posteriormente centrado no saber da experiência dos professores e professoras: buscam a valorização da prática para efeito de contagem do tempo de titulação, mas promovem a desvalorização da prática quando ilumina as situações de aprendizagem. Têm inspirações diversas documentando o discurso da superação do modelo de ensino tecnicista, tradicional, portanto, prometendo uma idéia inovadora do que precisa ser um professor. São impostos ao professorado, que não sabem qual modelo formativo irão “mergulhar”. Há uma forte expectativa de que todos se propõem inovar. Os projetos são transportados de cursos já existentes, marcados pela uniformidade, tanto no que diz respeito às modalidades e conteúdos, quanto pela exterioridade dos professores (como pessoas) ou relativo às escolas e ao contexto.

Os docentes formadores são selecionados com base nos conteúdos das disciplinas, sem uma articulação prévia para identificar a adequação aos critérios exigidos do Projeto Formativo, há uma certa dificuldade no recrutamento de muitos professores, até porquê a demanda elevada dificulta uma seleção com base em critérios mais rigorosos. Outro fator de diferenciação ocorre entre municípios que viabilizam mais ou menos o andamento do processo formativo que sofre muita interferência do poder político local. Tendo como parâmetros considerações acima, defendemos nossa tese que está explicitada no item seguinte.

1.4. A Tese

Para explicitação deste estudo partimos do seguinte questionamento: Como acontece a formação superior de uma pessoa com uma expressiva vivência no exercício da docência?

A partir deste questionamento defendemos nossa tese de que a formação profissional poderá atender às necessidades profissionais formativas de professoras experientes que se diferencia da de docentes com pouca vivência na docência e que o desenvolvimento profissional do/a professor/a se inicia com o investimento na formação inicial, sendo sedimentada posteriormente na continuada (no exercício da docência) pelo processo de construção de suas representações (concepções e crenças) sobre suas práticas de ensino e a própria profissão do ser professor/a . A partir destas colocações definimos as questões assumidas pelo estudo, descritas a seguir.

1.5. Questões do Estudo

1 - Como o Projeto Formativo do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da UFPI em convênio com a PMT foi proposto, considerando o perfil de docente com média de dez anos de experiência?

2 - Como o citado projeto vem contribuindo para dar conta das necessidades profissionais das professoras, segundo aquelas em formação a partir da ação pedagógica das formadoras?

3 - Em que medida a prática educativa orientada pelo processo formativo contribui com a mudança para um novo agir docente?

4 - Que obstáculos emergem do processo formativo?

A partir destas questões definimos os pressupostos assumidos pelo estudo, explicados no item seguinte.

1.6. Pressupostos Assumidos pelo Estudo

1 - O processo formativo voltado para professores experientes deve atender às necessidades profissionais dos docentes, logo, pressupõe-se que o processo formativo contribuirá com a promoção da superação das deficiências profissionais dos/as professores/as alunas.

2.- Formar professor experiente é diferente de formar professor sem vivência na docência, logo, o modelo formativo conseqüentemente, será diferenciado para o contingente de docentes que exercem a docência a mais de dez anos. Tendo por base estes pressupostos definimos as categorias de análise assumidas pelo estudo.

1.8. Categorias de Análise do Estudo

As categorias de trabalho para o desenvolvimento deste estudo são as seguintes: Profissão, Formação de professores, Profissionalização, Necessidades Profissionais, Saber Profissional do docente, Prática Educativa e Obstáculos Pedagógicos.

1.9. *Sujeitos da pesquisa*: 04 professoras formadoras da Prática Educativa/Estágio Supervisionado e 08 professoras/alunas.

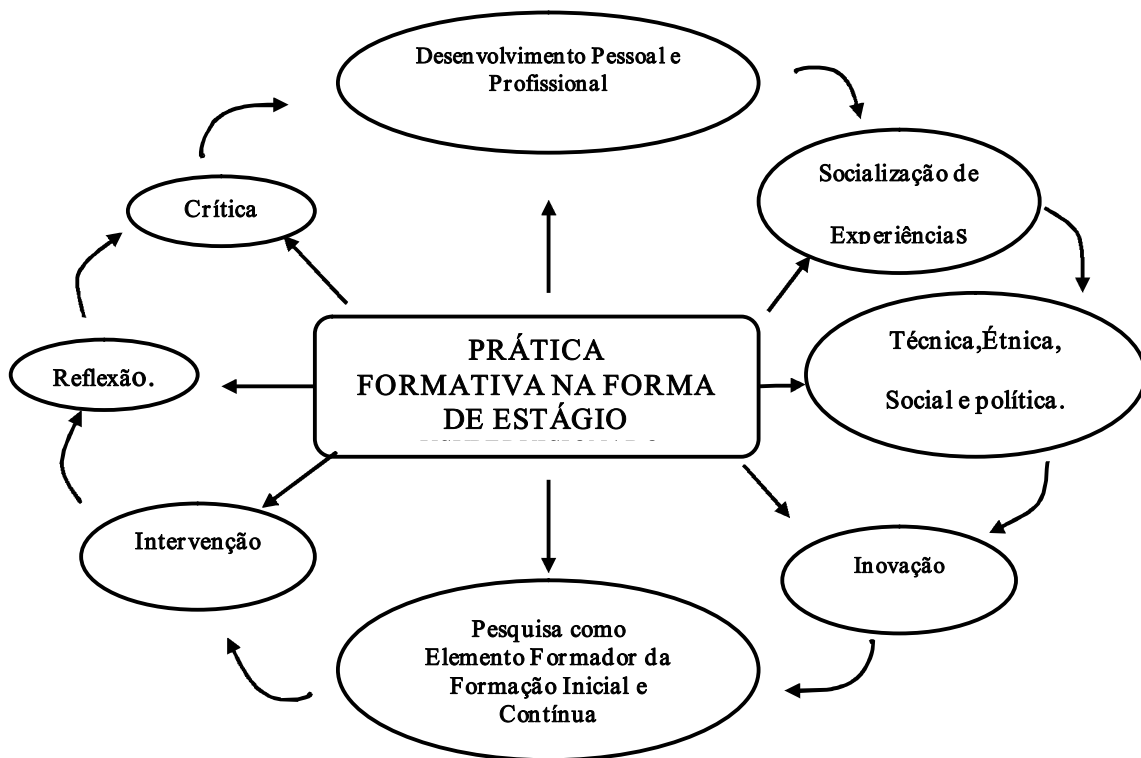
1.10. *Instrumentos de Coleta de Dados*

Os instrumentos usados na coleta de dados foram os seguintes: Questionário, entrevista biográfica, documentos pessoais (Projeto de Intervenção, Diários da Prática), Observação e o Projeto Curricular do Curso.

1.1. *Resultados Preliminares*

No diagrama a seguir formalizamos alguns resultados preliminares, onde apresentamos a estrutura de organização da Prática Formativa do Curso de Pedagogia conveniado com a Prefeitura Municipal de Teresina.

PRÁTICA FORMATIVA NA AGÊNCIA FORMADORA (UNIVERSIDADE) LÓCUS DE FORMAÇÃO INICIAL



A prática formativa objetiva a consolidação do conhecimento profissional apoiada na análise, reflexão e na intervenção sobre as situações de ensino e aprendizagem concreta. O conhecimento adquirido é experimentado imediatamente na prática.

O Componente Pesquisa como elemento formador da formação inicial e contínua permite aos professores a escolha de sua temática de seus interesses, para a elaboração de um projeto de intervenção, tendo em vista, a realização de mudanças necessárias ao ensino, na sua classe. Neste processo o professor formula questões sobre sua própria prática e define os objetivos para respondê-los, equacioná-los.

O Componente Reflexão - permite que as professoras critiquem sua ação docente como um elemento possibilitador do redimensionamento e ressignificação da própria prática. É individualizada e coletiva com o objetivo de incorporar a análise dos contextos escolares num contexto mais amplo, como o compromisso emancipatório de transformação das desigualdades sociais. Neste processo torna-se necessário envolver setores da comunidade para discutirem o que pensam do processo educativo, sobre os problemas que enfrentam. Através deste processo os professores têm a oportunidade de serem autônomos profissionalmente, o que permite imergir no mundo de sua experiência, de sua existência, fazer intercâmbios simbólicos, compreender-se efetivamente, os interesses sociais e nos cenários políticos. Nesse processo a prática reflexiva, não se limita, não é individualizada totalmente ao contexto de sala de aula de cada professor(a) passa a ser uma prática social concreta.

O Componente Intervenção – o processo de intervenção acontece a partir da escolha de problemas que as professoras estão enfrentando em sala de aula. A partir destes problemas são escolhidas temáticas para serem elaborados projetos de intervenção. Estes projetos são apresentados em sala de aula para que a professora formadora e as outras professoras/alunas contribuam com sugestões. São apresentados na escola, que também recebe a colaboração da comunidade escolar. Durante a execução do projeto a professora/aluna elabora um relato sobre a implementação do mesmo, ou seja, um diário reflexivo da ação desenvolvida. No final, os resultados são apresentados para a escola e para os pais dos alunos.

O Componente Crítica - A crítica envolve não só os acontecimentos do contexto pedagógico, mas abrange os aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos, tendo em vista que a sociedade é plural, no sentido da pluralidade de saberes, mas também é desigual no sentido das desigualdades sociais, econômicas, culturais e políticas, por ser uma prática contraditória e contingente necessita ser assumida numa perspectiva crítica, não no sentido da crítica pela crítica. Mas no sentido de promover abertura das mentalidades, de formar o pensamento crítico, desenvolver o raciocínio silogístico, reflexivo, tanto das formadoras quanto das professoras/alunas e de seus alunos.

É com este sentido que a prática formativa foi pensada no Curso. A atuação das docentes formadoras foi assumida numa perspectiva emancipatória com o objetivo de contribuir para a diminuição das desigualdades sociais através do processo de escolarização na perspectiva reflexiva da ação docente, não é banalizada, mas assumida com competência. Neste processo o papel da teoria foi de fundamental importância, porque ofereceu às professoras a possibilidade de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais econômicos, organizacionais e de si mesmos enquanto profissionais, onde acontece sua ação pedagógica, para neles intervir e transformá-los

Desse modo, a crítica constante, permanente passa a ser um exercício na vida profissional do docente e fator de desenvolvimento profissional, portanto, da profissionalidade..

O Componente Desenvolvimento Pessoal e Profissional - refere-se ao professor enquanto pessoa, como um profissional, como um sujeito que é capaz de aprender de agir, intervir. Está relacionado com a melhoria de suas condições de trabalho, de salário, de formação inicial e contínua, institucional, de autonomia profissional e capacidade de ação dos docentes individual e coletiva. Este componente está também relacionado com o processo de avaliação dos docentes, como também das Agências Formadoras (Escola, Universidade).

O Componente Socialização de Experiências -Este processo é realizado durante os encontros quinzenais, momento em que são apresentadas as dificuldades que as professoras/alunas estão enfrentando em sala de aula. Estas dificuldades são discutidas à luz da teoria, onde de modo coletivo é refletida a problemática e encontrada a solução. Neste processo reflexivo coletivo as professoras/alunas relatam como resolvem suas dificuldades e a professora formadora emite sua opinião, fazendo os esclarecimentos necessários através da teoria. Neste processo diversos saberes são revelados e construídos.

Os Componentes: Técnica, Ética, Social e Política –Estes elementos são formalizados e adquiridos através das disciplinas de Fundamentos da Educação, Pedagógicas, Oficinas e Seminários, sendo revelados durante o exercício profissional dos professores formadores e das professoras/alunas, possibilitam a mudança de postura profissional dos docentes, uma vez que permitem a reflexão do contexto social, econômico, político, formalizando a politicidade do docente, como também um novo agir profissional em sala de aula.

A Inovação Pedagógica – A inovação pedagógica acontece justamente pela mudança de postura profissional do docente, ele/ela busca novas alternativas para solucionar os problemas, reivindica seus direitos, procura trabalhar coletivamente, usa novas metodologias e tecnologias, pesquisa sua própria prática, busca apoio pedagógico, cooperação de outros profissionais e põe em prática suas novas aprendizagens, resignificando, renovando a sua ação pedagógica etc..

A organização curricular do curso de Pedagogia em convênio transparece, uma inter-relação entre a fundamentação geral ou parte diversificada. As sucessivas modificações do currículo possibilitaram, que as disciplinas específicas voltadas para a prática (o fazer), ou seja, a parte técnica fosse ministrada concomitantemente com os fundamentos da educação, rompendo com a dicotomia presente na relação entre educação-trabalho, vista que, o/a professor/a tem a possibilidade de modificar a sua ação imediatamente, através do processo de ação-reflexão-ação. O processo formativo tem por base a docência.

Decorrente do processo avaliativo processual do curso, o projeto formativo passou por modificações significativas, possuía uma grade curricular composta por 18 (dezoito) disciplinas, passando para 35 (trinta e cinco), hoje se encontra com 45 (quarenta e cinco), sendo ajustado em atendimento às novas diretrizes curriculares, constante na legislação em vigor.

A agência formadora assumiu o compromisso com uma formação que possibilitasse ao docente formador e o em formação, uma ação formativa pensada, refletida, ao longo do curso, preocupando-se com a qualidade da prática docente no contexto da sala de aula. A concepção de organização do trabalho pedagógico procura entender o todo social e escolar (sala de aula, dos alunos e do próprio professor), na tentativa de não reforçar a

divisão social do trabalho, sua fragmentação, burocratização, sendo pensada, reconstruída pelo professor/aluno, enquanto profissional.

A desfragmentação e a articulação encontram-se expressas nas dimensões: epistemológica, técnico-pedagógica e político-instrumental sob diferentes formas: “Assim, a organização curricular oportuniza as experiências didático-pedagógicas coletivas e de troca de experiências entre docentes formadores, professores/alunos e alunos, num processo de construção e reconstrução de saberes, através do processo de ação-reflexão-ação”.

Como pode ser constatado na grade curricular do curso, a formação do Pedagogo ocorre com um mínimo de disciplinas possíveis cerca de 45 na última proposta.

Confrontando com os objetivos propostos e a organização curricular do curso, observa-se que há uma sintonia entre eles. Os objetivos refletem uma concepção de docente crítico, criativo, transformador, construtor de saberes em consonância com as disciplinas plurais, que procurem uma reflexão sobre o agir profissional.

A relação entre teoria e prática encontra-se evidente na organização curricular, calcada na ação-reflexão-ação, perspectiva dialética, de transformação imediata da prática pedagógica, superando a idéia de que a teoria tem como finalidade a prática, pelo contrário, ambas se realizam concomitantemente, superando a idéia de antecipação ideal de uma prática que ainda não existe como afirma Vásquez (1977, p.233):

[...] é uma forma de mecanismos dividir abstratamente em duas partes e depois encontrar uma relação direta e imediata entre um segmento teórico e um segmento prático. Essa relação não é direta nem imediata, fazendo-se através de um processo complexo, no qual algumas vezes se parte da prática à teoria e outras desta à prática.

Essa forma de organizar o currículo que é proposta pela Agência Formadora possui suas vantagens, porque o aluno tem acesso à teoria que fundamenta sua formação profissional básica e concomitante, à prática educativa na forma de estágio supervisionado no dia-a-dia de sua sala de aula, vai solucionando os problemas, intervindo à medida que eles vão surgindo. A teoria é refletida, posta em prática reforçando o pensar e o fazer, realizando uma articulação entre eles. No item seguinte tecemos algumas considerações sobre os achados preliminares da pesquisa.

Considerações Finais: Constatações e Reflexões

A partir da análise dos resultados foram eclodindo várias idéias, que denominamos aspectos integradores ou recomendações, que poderão nortear discussões sobre a formação de professores tanto na UFPI quanto em outras Agências Formadoras do país.

Consideramos, que a implantação de projetos curriculares inovadores podem contribuir para a reflexão das práticas formativas e promover avanços nas discussões da reorientação dos cursos de magistério. Algumas dessas mudanças são provocadas por demandas exigidas pela legislação em vigor, por determinações institucionais que podem promover efetivamente modificações estruturais de ações relativas à formação e profissionalização docente.

No caso do processo formativo em discussão, percebemos que houve modificações significativas no processo de formação e Profissionalização das

professoras/alunas (alvo do processo formativo), mas também na formação do conjunto de professoras formadoras.

Podemos vislumbrar uma experiência inovadora, sustentada por referenciais teóricos metodológicos reflexivos que propiciaram a construção da articulação teoria-prática, no processo de formação inicial, possibilitando um avanço na formação e profissionalização das docentes. Além disso, esse referencial teórico no qual a proposta formativa se fundamenta pode contribuir para avançar nas discussões relativas à formação e profissionalização docente.

A abordagem didático-pedagógica possui um traço interdisciplinar, permitiu às professoras formadoras expressar, através da estrutura curricular do curso, a lógica da formação e da profissionalização docente, pretendida e conseguida pela articulação das disciplinas na formação inicial (Fundamentos Teóricos Metodológicos) Proposta Curricular do Curso de Magistério em convênio.

As competências de natureza técnica e profissional das professoras formadoras consolidaram-se através da proposta pedagógica, socializada, interativamente e influenciada por decisões individuais e coletivas, políticas que acenam para a pesquisa como uma estratégia de formação. As docentes encontraram no currículo da escola fundamental, áreas interessantes, descobrindo saídas pedagógicas para pensar o ensino, a aprendizagem e a educação como sujeitos operadores de mudanças e construtores de sua identidade profissional.

O ensino constitui-se no cerne da formação e profissionalização docente, aliado às decisões teórico-político que as docentes adotaram durante o processo formativo da formação inicial e trajetória profissional.

O surgimento de novas metodologias e tecnologias de trabalho, contribuem para o fortalecimento das ações pedagógicas, reconhecendo a escola como o “*lócus*” de atuação e formação profissional tendo a docência como elemento da identidade profissional docente.

Consideramos que a profissão docente exige, um comprometimento do/a professor/a como profissional que possui saberes, que deve assumir uma atitude de pesquisador tanto de sua prática como da de seus pares, ser dotado de responsabilidade ética tanto em relação à sua formação, quanto da de outras pessoas.

É importante que a formação profissional do/a docente lhe forneça elementos que o ajude a discutir o processo de ensino, a educação a partir de referenciais teóricos e práticas, expressos através do diálogo pedagógico, meio de uma perspectiva didático-pedagógica instrumental, teórico-metodológica com segurança e sustentação argumentativa crítica e científica.

O processo formativo da Prática Educativa na forma de Estágio Supervisionado, objeto desta investigação, possibilitou às docentes, a capacidade de transformar e romper com antigas práticas tradicionais pelo uso novas de estratégias de ação pedagógica.

Para compreender o processo formativo que ocorreu durante a Prática Educativa na forma de Estágio Supervisionado, envolveu a compreensão das dimensões do saber, do saber-fazer e do saber ser, que possibilitam às professoras alunas como objeto do processo formativo a aquisição de saberes necessários à construção de sua profissionalidade docente. Nessa perspectiva detectamos, no conjunto dos dados analisados algumas constatações que mostraram o desenvolvimento profissional das docentes em formação.

Uma das constatações reside na existência de um processo formativo que se baseia no “Paradigma do Professor” e que considera o/a docente como profissional

reflexivo, que posse dos referenciais teóricos e metodológicos pode operar mudanças em suas práticas de modo significativo. Vejamos isso nos discursos a seguir. “A prática do Estágio ajudou a mudar a minha maneira de agir, a refletir melhor o trabalho de sala de aula. Permitiu que tivesse uma aproximação da teoria, que antes não era tão importante”. A prática foi importante, porque passei a refletir a minha atuação docente”.

Constatamos ainda, que houve mudança de atitudes, ou seja, um amadurecimento profissional a partir da aquisição, construção e mobilização dos conhecimentos científicos e práticos, assim como, ocorreu o desenvolvimento profissional.

Podemos detectar que a Prática Formativa fundamenta-se nos seguintes elementos, conforme diagrama da página 08: Desenvolvimento Profissional, Socialização de Experiências, aspectos técnicos, éticos e políticos, Inovação Pedagógica, a Pesquisa como elemento formador da formação inicial, realização de Intervenção Pedagógica, reflexão e crítica da prática desenvolvida.

Outra constatação está relacionada ao propósito das professoras em dá prosseguimento aos seus estudos, pelo ingresso em Cursos de Pós- Graduação em nível de Especialização, Mestrado e Doutorado, por entenderem que somente através da formação é possível contribuir com a qualidade do ensino e da realidade social de seus alunos, bem como conseguir um melhor conhecimento da profissão e promover a sua profissionalidade. As falas seguintes retratam esse propósito: “Desejo, continuar meus estudos. Pretendo cursar uma Pós-Graduação em nível de Especialização, Mestrado e até mesmo um Doutorado” (Professoras, **I, J, L, M, N, O e P**).

Uma outra constatação foi em relação ao desenvolvimento profissional das professoras alunas quando da elaboração dos Projetos de Intervenção e sua implementação, como também através do registro das práticas que possibilitou a mobilização dos conhecimentos científicos e pedagógicos. Neste momento, percebemos o modo de agir profissional e a capacidade reflexiva de cada docente, sendo projetada a profissionalidade construída durante o processo formativo.

Constatamos também, que ocorreu mudanças em relação à percepção das professoras em relação ao ser professora, elas consideraram a necessidade de realizarem modificações em suas práticas e na maneira de pensar o currículo, porque isso proporcionaria efeitos positivos na aprendizagem dos alunos. Constatamos ainda, que ocorreram mudanças em relação à imagem das docentes em relação à aprendizagem dos alunos, que passaram a vê-los como sujeitos do processo educativo, que antes eram vistos como objeto. “Eu via os alunos, como alguém que não tem possibilidade de aprendizagem. Hoje, depois da prática de estágio, mudou minha concepção. Acredito que são capazes de aprender, que possuem saberes que precisam ser aproveitados durante o ensino”.

Através das discussões e constatações que fomos tendo ao longo deste estudo, podemos afirmar que nesse processo a formação, o desenvolvimento profissional vão sendo constituídos durante o exercício da profissão.

Referências Bibliográficas

BAR, G. Perfil y competencias del docente em el contexto institucional educativo. Ponencia presentada en el I Seminario Taller sobre perfil dei docente y estrategias de formación, Lima, Peru, 1999.

BRASLAVSKY, C. Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. In: *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 19, 1999, p. 13-50.

BRZEZINSKY, Iria. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. São Paulo: Papirus, 1996.

_____, I. Desafios à implementação de uma política de formação de professores: salários, estrutura de carreira, habilitação e qualificação. In: BOLETIM DA ANFOPE, a . II, n. 2, Anfope: Campinas, p. 3-12, jun,1995.

_____. Profissionalização do magistério: atuais políticas educacionais para a formação de professores e carreira. Anais fo IX ENDIPE, Águas de Lindóia, 1998, p. 29-41.

BUENO, Belmira, A . de B. Oliveira. *Autobiografias e formação de professores. Um estudo sobre representações de alunos de um curso de magistério, 1996, 160, p.*. Tese de Doutorado livre Docência, Universidade de. São Paulo, São Paulo, 996.

CATANI, Denice Bárbara [et. al.]. *Docência, memória e gênero: estudo sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 1997.

CARR, W; E. Kemmis, S. Teoria crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona, Ediciones Matinez Roca S. A ., 1998.

DIAS BARRRIGA, A . C. ESPINOSA, I. C. EL docente em la reforma educativa: sujeito o ejecutor de projetos ajenos. *Revista Ibero Americana de Educación*. Enero- Abril , 2001. Disponível em < WWW. Campus ~oei/revista>. Acesso em 8 de abril, 2001.

ELLIOT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: *Cartografia do trabalho docente: professor(a) – pesquisadora(a)*. (Org.: PERREIRA, A . E.), p. 137-152, Campinas: Mercado de Letras do Brasil, ALB, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa*. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GARCIA, C. M. A formação de professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____, *Formação de professores para uma mudança Educativa*. Portugal: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. Campinas: Autores Associados, 1997.

GAUTHIER, Clermont. *Por Uma Teoria da Pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. [S.l.]: Ed. UNIJUÍ, 1998.

GOMEZ, Angel Perez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2000.

NÓVOA, A Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria da Educação*, Porto Alegre, n. 4, p.109-139, 1991.

_____. *Os professores e sua formação*. Temas de Educação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUÑEZ, Isauro Beltán; RAMALHO, Betânia Leite. Formação inicial e a definição de modelo profissional. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE, 13, 1998, Natal. *Anais...*, Natal: EDUFRN, 1998. Natal, EDUFRN, 1998.

_____. *A estrutura curricular como base de formação e profissionalização docente : formação de professores*. I EPEN, Natal, EDFRN: V, 7. 1998.

- PERRENOUD, Philippe et al. *Formando professores profissionais: quais estratégias? que competências?* Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- _____, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom: Quixote, 1995.
- _____. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PÓRLÁN, Ariza R. et al. Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las Ciencias*. [s.l.], v.15, n. 2, p.155-171, 1997.
- PORLÁN, Rafael; Martín, José (1997). *El diario del profesor: un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Díada.
- RAMALHO, B. L.; NUÑEZ I. B. A estrutura curricular como base da formação e
- SANDALLA, Ana Maria Falcão de Aragão. *Com a palavra a professora: suas crenças, suas ações*. Campinas, SP: Editora Alínea, 1998.
- SCHÖN, D. A Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação* Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- _____. *A Educando o profissional Reflexivo: um novo desing para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- STENHOUSE, L. La investigación como base de la enseñanza. Madri: Ediciones Moratas, S. A . , 1987
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- USTRA, S. R. V.; TERRAZAN, E. A.; (2000). 'Diários prática pedagógica na educação continuada de professores de ciências: In: *III Seminário de pesquisa em Educação – Região Sul*, UFRGS, Trabalho completo em Anais/CD, 15p.
- _____. *Utilização de diários da prática pedagógica na educação continuada de professores de Física*. Trabalho apresentado no XII Seminário Nacional de Ensino de Física, realizado em Belo Horizonte, MG, Brasil em fevereiro de 1997.
- ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa. Por Educa, 1993.