

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANA CONCEIÇÃO ELIAS E SILVA

**EGRESSOS DA PEDAGOGIA/CONVÊNIO 035/94-FUFMT:
ONDE ESTÃO E O QUE PENSAM SOBRE SUA FORMAÇÃO**

CUIABÁ - MT

2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

ANA CONCEIÇÃO ELIAS E SILVA

**EGRESSOS DA PEDAGOGIA/CONVÊNIO 035/94-FUFMT:
ONDE ESTÃO E O QUE PENSAM SOBRE SUA FORMAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração: Educação, Cultura e Sociedade, linha de pesquisa: Educação e Psicologia, grupo de pesquisa: Educação, Subjetividade e Psicanálise.

ORIENTADORA: PROF^a DR^a MARIA AUGUSTA RONDAS SPELLER

CUIABÁ – MT

2007

Para:
Ana Paula e Gesuína
Marcos Roberto e Vítor Soares

Obrigada!

Aos revezes:

da existência, do trabalho, da convivência
possibilitam a busca de superação, brechas para o novo.

À Profª Drª Maria Augusta

Pelo acolhimento, rigor e profissionalismo nas orientações.

Às Profª Drª Ruth Catarina e Judith Guimarães
pelas contribuições.

Aos colegas do grupo de pesquisa pelo convívio solidário
nesse tempo de estudo, trabalho e mútua aprendizagem.

Aos egressos da Pedagogia/Convênio 035/94
que atenderam às solicitações da pesquisa.

Enfim, às instituições e pessoas que viabilizaram a realização desta dissertação.

Muito obrigada!

*Mamãe,
pra que você está estudando,
se você vai continuar sendo professora de “prezinho”?
(VÍTOR SOARES, em 30/01/2004).*

*Um educador completamente só
é incapaz de marcar com suas significações a memória coletiva.
Perder-se-á no tempo sua contribuição,
se não for circunscrita às significações macro e coletivas de uma sociedade.
Entretanto,
uma cultura que se resumisse a uma sinfonia genérica,
sem chão na particularidade e no singular,
ignorando o protagonismo pessoal do professor,
continuará pura ideologia,
porque não tomou assento no afeto, na amizade.
Não tinha um rosto de professor/a, um coração, um olhar, uma história.
(PASSOS, 2004, p. 57).*

RESUMO

A pesquisa intitulada Egressos de Pedagogia: onde estão e o que pensam sobre a formação recebida, desenvolvida para dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação do Instituto de Educação da UFMT, integra a área Educação, Cultura e Sociedade, linha de pesquisa Educação e Psicologia, grupo Educação, Subjetividade e Psicanálise. Esta pesquisa teve como objetivos conhecer o perfil dos egressos do referido curso e sua percepção sobre a contribuição ou não do curso para o desempenho da profissão. É relevante para a qualificação profissional, principalmente porque teve como foco a articulação da formação docente com a prática desenvolvida por professores em efetivo exercício na rede pública de ensino e por ser uma investigação avaliativa do curso de pedagogia ministrado pela sede em um aspecto sobre o qual ainda não houve nenhum trabalho específico. A pesquisa, empírica, teve abordagem quanti-qualitativa utilizando como procedimentos a leitura e a análise de Dossiê (instrumento produzido pelos alunos como requisito de conclusão do curso), entrevista semi-estruturada, questionário com perguntas abertas e fechadas, levantamento de dados cadastrais dos alunos junto à Coordenação e Administração Escolar da UFMT e do Curso de Pedagogia do Instituto de Educação e levantamento da situação profissional dos egressos do curso junto ao órgão administrativo das redes em que se encontram em atividade. Os sujeitos da pesquisa foram os egressos do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental da UFMT, produto do Convênio nº 035/94-UFMT celebrado entre a Fundação Universidade Federal de Mato Grosso e as Secretarias de Educação do Estado e dos Municípios de Cuiabá, Várzea Grande e Santo Antônio de Leverger para formação de professores. Na análise dos resultados procurou-se utilizar a contribuição da Psicanálise em suas intersecções com a Educação, buscando possibilidades de diálogo com a formação de professores. Em geral os resultados indicam que o curso contribuiu para o enriquecimento pessoal e profissional dos egressos, porém dificuldades na articulação teoria-prática continuam presentes no cotidiano.

Palavras-chave: Formação de Professor. Psicanálise. Educação. Pedagogia. Egressos. Avaliação de Curso.

ABSTRACT

The titled research Egresses of Pedagogy/Accord 035/94-UFMT: where they are and what they think on the received formation, developed for mastership dissertation in the Program of Post-Graduation of the Institute of Education of the UFMT, integrates on the area Education, Culture and Society, line of research Education and Psychology, group Education, Subjectivity and Psychoanalysis. This search had as objective to know the profile of the egresses of the related course and its perception on the contribution or not of the course for the performance of the profession. It is excellent for the professional qualification, mainly because it had as focus and articulation of the teaching formation with the practical developed by teacher in effective exercise in the public net of education and for being inquiry evaluative of the course of Pedagogy given for the seat in a aspect on which not yet it had no specific work. The research, empiricist, the reading had quant-qualitative boarding using as procedures and the analysis of Dossier (instrument produced for the pupils as requisite of conclusion of the course), semi-estruturalized interview, questionnaire with opened and closed questions, survey of collecting register in cadastre of the pupils next to the Co-ordination and School Administration of the UFMT and the course of Pedagogy of the Institute of Education and survey of the professional situation of the egresses of the course next to the administrative agency of the nets where find in activity. The subjects of research had been the egresses of the course Full Licenciature in Pedagogy – Teaching of the Initial Series of Basic Teaching of the UFMT, product of Accord N° 035/94-UFMT celebrated between the Fundantion Federal University of Mato Grosso and Secretariats of Education of the State and the Districtsof Cuiabá, Várzea Grande e Santo Antonio de Leverger for the formation of professors. In the analysis of the results it was looked to use contribution of the Psychoanalysis in its intresected with the Education, being searched possibilities of dialogue with the teacher formation. In general, the results indicate that the course contributed for the personal and professional enrichment of the egresses, however the difficutties in the theory-practical joint continue present in the daily.

Key-words: Teacher formation. Psychoanalysis. Education. Pedagogy. Egresses. Appreciation of course.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
PRIMEIRA PARTE	16
CAPÍTULO 1 DISCUSSÃO METODOLÓGICA E CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO	17
1.1 Procedimentos	19
1.1.2 Elaboração dos instrumentos	21
1.1.3 Descrição da amostra	22
1.1.4 Levantamento do perfil dos egressos do Curso	25
1.1.5 Leitura dos dossiês	26
1.1.6 Visita aos órgãos contratantes	26
1.1.7 Visita às escolas públicas	27
1.2 Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia: Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental	28
SEGUNDA PARTE	33
CAPÍTULO 2 MARCO REFERENCIAL	34
2.1 Práticas curriculares e formação docente	42
2.2 Qual é o discurso que se ouve sobre formação de professores?	45
2.3 O que a psicanálise pode dizer sobre formação de professores?	50
2.4 Ensino e transmissão	56
CAPÍTULO 3 PERFIL DOS EGRESSOS DA PEDAGOGIA/CONVÊNIO 035/94-FUFMT	59
3.1 Sexo	59
3.2 Estado civil	61
3.3 Idade	62
3.4 Tempo de serviço no magistério	63
3.5 Naturalidade	64
3.6 Origem social e formação escolar	65
3.7 Egressos do curso: continuam ou não na profissão?	65
CAPÍTULO 4 O QUE OS EGRESSOS PENSAM SOBRE A FORMAÇÃO RECEBIDA	67
4.1 O que dizem os títulos que nomeiam os dossiês?	67

4.2 Posicionamento teoria-prática	71
4.3 Quais os autores mais lidos no curso de pedagogia pelos seus egressos?	76
4.4 Motivos da entrada no magistério	82
4.5 Avaliação geral do curso pelos egressos nos dossiês	88
4.6 Contribuição das disciplinas para o desempenho da profissão	90
4.7 Avaliação sobre a produção do dossiê	91
4.8 Críticas e sugestões ao curso	93
4.9 Como você se vê em relação à sua profissão antes e depois da graduação?... ..	95
4.10 O que disseram os egressos nas entrevistas	99
4.11 Quadro sinóptico	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS	122
Listagem dos autores de dossiês pesquisados	132
Apêndice A – Questionário	142
Apêndice B – Quadro auto-avaliativo	143
Apêndice C – Ficha para a análise dos dossiês	144
Apêndice D – Ofício aos secretários de educação	145
Anexo A – Instrumento de cessão de direito autoral	146
Anexo B – Termo do Convênio NR 035/94-FUFMT	147
Anexo C – Matriz curricular da Licenciatura em Pedagogia/Convênio 035/94-FUFMT.....	153

INTRODUÇÃO

A pesquisa Egressos da Pedagogia/Convênio 035/94-FUFMT: onde estão e o que pensam sobre sua formação, desenvolvida para esta dissertação, faz parte da expansão proposta pela coordenadora do grupo de pesquisa Educação, Subjetividade e Psicanálise à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso – FAPEMAT - para o projeto registrado na CAP/PROPeq com o nº 052/CAP/2003 sob o título “Docência e memória: a psicanálise escuta as professoras” - origem da criação deste Grupo. No momento, este grupo está composto por mestrandas e bolsistas sob a orientação da Dr^a Maria Augusta Rondas Speller, psicóloga, psicanalista, professora cujo trabalho, além da pesquisa, tem ensejado, para todos os envolvidos, atividades de ensino e extensão no campo da formação de professores. Campo que tem papel de extrema importância na melhoria da educação básica, indispensável para o crescimento do país e elevação do Índice de Desenvolvimento Humano, de modo especial em tempo de globalização econômica e reestruturação dos processos produtivos que lançam novos desafios aos sistemas de ensino e, em decorrência, a seus professores.

A presente é uma pesquisa empírica voltada para a investigação da formação docente a partir da Licenciatura Plena em Pedagogia – Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental da Universidade Federal de Mato Grosso ministrado no campus da sede segundo Convênio nº 035/94-UFMT¹. Este convênio teve como finalidade qualificar, em nível superior, os professores efetivos das redes signatárias que possuíam apenas a formação de magistério, num prazo de 10 anos - 1995 a 2005. Lida com uma proposta inovadora de formação docente, avançada para seu tempo, uma vez que esta experiência tem início antes da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Nº 9394/96 que define a formação de professores da educação básica no Brasil e estabelece, em seu artigo 87, § 4º que: “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento² em serviço” (BRASIL, 1996).

¹ Convênio pluripartite de cooperação educacional entre a Fundação Universidade Federal de Mato Grosso e as Secretarias de Educação do Estado e dos Municípios de Cuiabá, Várzea Grande e Santo Antônio de Leverger.

² Os professores estavam em serviço, mas em formação de nível superior, não em *treinamento*. Termo que sugere “um empobrecimento da formação do profissional da educação, o qual se vê limitado a cursos práticos de curta duração para sua preparação ou a uma imersão acrítica na realidade da escola, durante a sua preparação profissional” (FREITAS, 2001, p. 98).

Este trabalho apresenta uma análise acerca do curso de Pedagogia a somar às outras (MONTEIRO, 2003; MONTEIRO, 2004; BERALDO, 2005; PET, 2006; CARDOSO, 2006, etc.) a fim de contribuir nas reflexões acerca da formação de professores no momento em que o Instituto de Educação discute o redimensionamento e reestruturação dessa licenciatura, atrelado ao debate sobre a formação dos profissionais da educação no contexto das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia³. Além da repercussão que possa ter no âmbito da instituição UFMT, torna-se relevante também pelas contribuições que venha trazer à formação docente de modo geral ao se pensar a educação na perspectiva de profissionalização de seus trabalhadores em face às mudanças sociais.

Embora esta pesquisa tenha se dado sobre uma questão pontual – um projeto específico em fase de conclusão do Instituto de Educação da UFMT -, representa, no entanto, o estudo de uma experiência particular, de grande importância para a qualificação profissional, principalmente, porque teve como foco a articulação da formação docente com a prática desenvolvida por professores que se encontravam em efetivo exercício na rede pública de ensino. Essa articulação é muito interessante de ser pesquisada por abarcar uma das preocupações centrais na formação de professores, que é a indissociável relação teoria-prática, pois entre os atores sociais da prática pedagógica, um dos principais é o professor, a quem, em última instância, compete levar a cabo qualquer projeto de reforma política ou de mudança para a escola.

O projeto de licenciatura escolhido para esta pesquisa não possui o caráter de inédito “como projeto formativo, [pois] experiências [...] são encontradas com criação de licenciaturas ou criação de estrutura universitária semelhante à do Instituto de Educação da UFMT” (MONTEIRO, 2004, p.131). Este autor menciona, em nota de rodapé à mesma página (p. 131), os cursos de Pedagogia de Angra dos Reis (RJ), do Instituto de Formação de Professores de Natal (RN), da licenciatura noturna da Universidade de Brasília, do ‘Programa Especial para formação de professores em exercício na rede de Educação Municipal da Região Metropolitana de Campinas’. Contudo, seus estudos informam que “a participação das Secretarias de Educação em processos semelhantes é histórica em Mato Grosso; a presença do Sindicato, ao

³ Parecer CNE/CP Nº 5/2005 aprovado em 13/12/2005.

contrário, é inédita” (MONTEIRO, 2004, p.131). Esta participação sinaliza o caráter de profissionalização na formação desenvolvida pelo Instituto e o interesse dos órgãos contratantes em alcançar as reais necessidades do professorado e do sistema educacional.

Na expectativa de avaliar se o curso contribuiu ou não para o desempenho da profissão de seus egressos, a pesquisa teve como objetivos conhecer a opinião destes sobre a formação recebida, saber o perfil dos egressos e também saber se continuam ou não exercendo a profissão e onde estão.

A relevância da pesquisa está em possibilitar o estudo do curso de Pedagogia ministrado pela sede da UFMT acerca de um aspecto no qual ainda não houve nenhum trabalho específico. Esse aspecto refere-se à avaliação do curso na dimensão do que os egressos pensam sobre a contribuição desse processo formativo acadêmico em sua atuação profissional. Essa avaliação acontece, basicamente, pelas informações que foram possíveis de ser apreendidas na leitura dos dossiês, subsidiada pelos depoimentos em entrevistas e respostas apresentadas ao questionário - instrumentos utilizados neste trabalho. A análise dos dados foi referenciada pela pesquisa bibliográfica que fiz sobre o tema buscando possibilidade de diálogo entre formação de professores, objeto desta dissertação, e alguns subsídios da Psicanálise por meio de perspectivas que profissionais deste campo, interessados nas intersecções da teoria com a Educação, vêm apresentando para a ação docente.

O desenvolvimento deste objeto tem seu início a partir da minha própria condição de pedagoga no cargo de professora das séries iniciais do ensino fundamental que, na luta pela inserção profissional na educação básica pública, entra em contato com noções da teoria psicanalítica que produz efeitos na re-significação da própria subjetividade (SILVA, 2004; SILVA; SPELLER, 2005) rumo a um engajamento ético (IMBERT, 2001). A apreensão destes conteúdos coloca-me num processo de busca do sentido de ser professora, interrogando-me acerca da prática educativa e da repercussão desta na relação pedagógica em cargos por mim ocupados na escola (docência, administração escolar, coordenação pedagógica, direção escolar) e nas assessorias pedagógica e de recursos humanos da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso - SEDUC/MT. Trajetória que talvez não seja diferente de tantas professoras da educação básica, às voltas com os dilemas da própria formação cuja singularidade, porém pode ser encontrada na procura incessante pelo reconhecimento de sua própria ação, enquanto sujeito

insatisfeito com seu próprio fazer cotidiano e que, devido a isso, obrigou-se a recorrer à pesquisa. Em decorrência dessa aprendizagem, penso que este trabalho pode enriquecer a discussão da formação de professores na medida em que representa uma possibilidade criativa para a busca de alternativas frente aos mal-estares vividos no exercício da profissão docente. Em que pese os “vieses decorrentes da [minha] experiência pessoal, inserção social e história” (ALVES-MAZZOTTI, 2001, p. 45) enquanto quem pesquisa, a produção desta dissertação centra-se no esforço teórico-metodológico para avançar a reflexão a um nível racional mais profundo e abrangente na construção de conhecimento sobre formação de professores.

Ao discorrer sobre a possibilidade de conjugar a psicanálise e a educação, observação interessante é a de que esta conjugação acontece num âmbito que extrapola o campo restrito ao do psiquismo e aos aspectos culturais. Este campo refere-se ao do discurso social (SPELLER, 2004). Conforme costuma dizer esta professora, “feitos *na* e *pela* linguagem, e sendo a educação uma instituição cultural, então temos, para esboçar as possibilidades da psicanálise junto à educação, que escutar o discurso social” (SPELLER, 2004, p. 81). Ainda segundo ela, “a psicanálise pode ajudar todos aqueles que pensam os mal-estares na cultura na medida em que teoriza sobre o ser humano e suas relações com o mundo, com as pessoas” (SPELLER, 2005, p. 101).

De modo mais amplo, Kehl (2002) demonstra a contribuição do escopo teórico psicanalítico ao ser humano, particularmente o do tempo atual, para pensar a constituição da subjetividade em meio aos paradoxos da convivência. O posicionamento desta autora vem ao encontro da necessidade que vejo na área de atuação de professores – a educação institucionalizada. Trata-se da responsabilização pelas palavras e atos, pelo que se faz ou se deixa de fazer na prática educativa do espaço escolar. Isto não significa ignorar os determinantes políticos, econômicos, sociais, históricos que constituem a sociedade e suas instituições, porém representa um olhar a mais. Diz ela:

eticamente, é preferível que o sujeito arque com as conseqüências dos efeitos de seu inconsciente, fazendo deles o início de uma investigação sobre o seu desejo, a que permita que tais efeitos se manifestem apenas na forma de sintoma. Ou, o que é ainda mais grave, que o sujeito tente se desembaraçar do inconsciente, por meio

dos atos de intolerância que projetam no outro o que o *eu* não quer admitir em si mesmo. (KEHL, 2002, p. 32).

Para facilitar a explanação das análises referentes aos resultados desta pesquisa, a dissertação estrutura-se em duas partes. A primeira parte constitui-se do capítulo 1 que contém uma síntese dos procedimentos metodológicos adotados e apresenta o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia: Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, de forma concisa, com a finalidade de situá-lo ao nível dos objetivos da pesquisa. A segunda parte contém três capítulos (2, 3 e 4) seguidos de uma exposição sucinta, em forma de quadro sinóptico, dos aspectos considerados importantes para sistematizar os resultados de natureza quantitativa e qualitativa alcançados na pesquisa.

O capítulo 2 compreende o marco referencial da pesquisa. Nele procuro apresentar uma síntese da pesquisa bibliográfica sobre a temática formação de professor, tentando captar entre os estudos acerca deste assunto elementos que me permitam discuti-lo pelo recorte a que me propus realizar.

O capítulo 3 constrói um perfil dos egressos nas seguintes categorias: 1- sexo, estado civil, faixa etária; 2- naturalidade; 3- tempo de serviço no magistério; 4- local de atuação profissional.

O capítulo 4 examina os posicionamentos dos egressos acerca de questões que, direta ou indiretamente, indicam a contribuição do curso para o desempenho da profissão: o que escreveram nos dossiês, o que responderam nos questionários e o que disseram nas entrevistas.

Por fim são sintetizadas as conclusões que me foram possíveis sobre a formação de professores a partir dos resultados obtidos e também algumas considerações a respeito de encaminhamentos viáveis rumo à profissionalização docente.

PRIMEIRA PARTE

CAPÍTULO 1 DISCUSSÃO METODOLÓGICA E CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO

Entro na discussão dos procedimentos metodológicos pelas questões que me moveram na busca de compreensão dos objetivos propostos. Um projeto em processo de desenvolvimento suscita uma questão cuja resposta não se mostra evidente. Demanda uma pesquisa. O projeto? Docência e memória: a psicanálise escuta as professoras. A questão? A UFMT, o Estado, e Municípios há mais de uma década em parceria na formação de seus professores para as séries iniciais e, hoje, quem são, onde estão e o que pensam os egressos sobre a contribuição dessa formação no desempenho da profissão? A pesquisa? Egressos do Projeto de curso de Licenciatura Plena em Pedagogia produto do Convênio 035/94-FUMT: onde estão e o que pensam sobre sua formação.

Com esse delineamento de pesquisa em mira levantei as seguintes perguntas que representaram para mim o eixo de preocupações a serem investigadas e que passo a expor.

Qual o perfil dos professores egressos do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental formados pelo Convênio?

O que pensam os egressos desse projeto sobre os resultados alcançados em sua formação?

Segundo os egressos qual o impacto da formação recebida no curso sobre a própria atuação profissional?

Na visão dos egressos qual a área de formação que mais subsidiou a sua prática profissional?

É possível perceber o alcance das contribuições do curso para o exercício da profissão através da leitura dos dossiês?

De que modo o desenvolvimento do curso respaldou o desempenho profissional dos professores?

O que seria necessário, na opinião dos professores que procuraram o curso, para melhor atender aos seus anseios?

Os egressos do curso continuam na profissão? Sim ou não e por quais motivos?

Há evidências de produção de conhecimentos, na área de atuação, pelos egressos do curso, para além da produção acadêmica do Dossiê?

Os professores egressos do projeto assumiram a pesquisa como forma metodológica de buscar mudança qualitativa em sua atuação na escola?

Se “ao historiador da educação pede-se que olhe o presente, que viva o presente, pensando esse presente como chave de entrada no passado” (LOPES, 1998, p. 40), com a pesquisa pretendi, a partir da narrativa analítica desenvolvida pelos egressos do curso nos dossiês e nas entrevistas, adentrar o passado a fim de rever o presente, pois, a partir do que pensam e dizem, hoje, do passado acredito que seja possível saber se o curso contribuiu ou não para o exercício da profissão.

A pesquisa é do tipo empírica, com abordagem quantitativa e qualitativa. Quantitativa, por envolver questões de natureza estatística, com um caráter descritivo, sobre quantidade de ingressantes e concluintes do curso por ano, sexo, idade, tempo de serviço. Qualitativa, por envolver também questões relativas ao que pensam os professores sobre sua formação e atuação profissional manifestadas nas sínteses reflexivas elaboradas nos Dossiês e nas entrevistas. Tem, portanto, a intenção de buscar a articulação entre o quantitativo e o qualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

O método foi tomado como “ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização do trabalho investigativo, na maneira como olhamos as coisas do mundo” (GATTI, 2002, p. 43). O olhar deste trabalho tem as marcas de uma pedagoga que conduziu por muito tempo o seu desempenho profissional com foco em um ideal constituído em base à interpretação das teorias educacionais ao qual dedicou esforços a fim de fazer chegar à prática pedagógica. Pensava, equivocadamente, que os conhecimentos teóricos produzidos pelo discurso científico fossem possíveis de garantir, por si, o êxito do processo ensino-aprendizagem. Posicionamento não muito distante do que tem sido anotado por pesquisadores que investigam professores da educação básica que, em decorrência da maneira errônea como concebem a relação teoria-prática comumente transmitida nos cursos de formação (Magistério, Pedagogia, Cursos de aperfeiçoamento) e nos originados ao longo das práticas educativas desempenhadas intra e extra-escola, tendem

a manifestar duas atitudes correlacionadas e igualmente contraproducentes ao seu trabalho: de um lado, eles alimentam uma

expectativa desmedida em relação às teorias, esperando um tipo de suporte metodológico ao qual estas não podem corresponder. De outro, quando se [vêm] diante de problemas práticos de difícil solução, são tomados por uma total descrença em relação à teoria. (CATANI, 2000, p. 37).

Dentro das possibilidades do que li, estudei, vi, aprendi, parece-me que lidar com as questões práticas e imediatas do cotidiano escolar colocam o professor num tempo-espaço em que o conhecimento de algumas noções de conceitos fundamentais da teoria psicanalítica como: desejo inconsciente, transferência e outros, os quais trabalhei nesta dissertação, podem significar recursos interessantes a este profissional para melhor tratar com o saber, o conhecimento, o outro, a linguagem e suas implicações no trabalho docente.

Horas a fio dedicadas ao processo de elaboração desta dissertação fazem-me pensar que, de fato, é difícil falar da vida de professor desconsiderando o fator tempo. Sobre este aspecto é inconteste o que escrevem Guimarães et al (1996, p. 98) quando dizem que o tempo perpassa a vida deste profissional “por diversos ângulos: tempo para falar, tempo para ouvir, tempo para ler, tempo para escrever”. Os professores em formação sujeitos desta pesquisa não interromperam suas atividades docentes em sala de aula com seus alunos durante os quatro anos da graduação. Aliás, estar desempenhando suas funções em sala de aula das séries iniciais do ensino fundamental foi condição *sine qua non* para freqüentar o curso ministrado pelo convênio, conforme tratarei na próxima seção.

Faço uma listagem dos procedimentos adotados para a realização da coleta de dados e informações que se fizeram necessários e possíveis ao alcance da pesquisa, para tentar responder às perguntas em mim suscitadas e acima referidas. Os instrumentos por mim elaborados constituem apêndices ao texto da dissertação.

1.1 Procedimentos

Como procedimentos de pesquisa foram utilizados:

- levantamento bibliográfico.
- análise e seleção das referências.
- elaboração dos instrumentos.

- leitura e análise de Dossiê Profissional
- entrevistas semi-estruturadas.
- questionário com perguntas abertas e fechadas.
- levantamento de dados cadastrais dos alunos junto à Coordenação de Administração Escolar da UFMT e também junto à Coordenação do Curso de Pedagogia no Instituto de Educação desta universidade.
- levantamento da situação profissional dos egressos do curso (sujeitos da pesquisa), junto ao órgão administrativo das redes signatárias do Convênio.
- descrição e leitura analítica dos resultados.

A metodologia envolveu processo de reflexão ancorada nas leituras e estudo dos referenciais selecionados do levantamento bibliográfico relativo à formação de professores, à intersecção psicanálise e educação, à constituição da subjetividade; elaboração, análise e discussão dos instrumentos que foram utilizados.

O levantamento bibliográfico foi realizado junto ao acervo do grupo de pesquisa disponibilizado pela orientadora, à biblioteca setorial do Instituto de Educação e biblioteca central da UFMT e aos disponíveis na Internet.

A análise e seleção das referências deram-se nos momentos socializados de cumprimento dos créditos, nos seminários do grupo de pesquisa e também em momentos solitários de estudo individual durante o desenvolvimento do curso. Os estudos e as discussões realizadas nos Seminários do Grupo de Pesquisa Educação, Subjetividade e Psicanálise foram decisivas para a análise e sistematização dos resultados deste trabalho. Considerando a especificidade e abrangência do objeto deste estudo – formação de professor – senti a necessidade de participar dos estudos e discussões que se davam na área de concentração Teorias e Práticas Pedagógicas da Educação Escolar, na linha de pesquisa Formação de Professores e Organização Escolar. Com a aquiescência das professoras responsáveis pela disciplina Seminário Avançado II, matriculei-me nesta disciplina e participei das leituras e discussões das principais teorias que tratam a temática da formação docente. Os debates acerca das abordagens que têm orientado a discussão da formação e profissionalização docente na contemporaneidade foram de suma importância para o fortalecimento da análise final dos resultados, ampliando horizontes para pensar o professor como intelectual, como político, como prático-reflexivo, como profissional, como ser de cultura, como pessoa.

As disciplinas Seminário de Pesquisa I e II também foram muito interessantes para a execução deste projeto. As contribuições dos professores e dos colegas deram norte para os encaminhamentos tanto nas análises dos dados quanto na delimitação dos sujeitos que até o momento da apresentação do projeto no Seminário de Pesquisa II ainda não havia se delineado satisfatoriamente.

Em base a tais subsídios práticos e teóricos procurei elaborar os instrumentos para a pesquisa.

1.1.2 Elaboração dos instrumentos

Tendo presente os objetivos da pesquisa trabalhei na elaboração de um Questionário (Apêndice A) a fim de coletar dados e informações que me subsidiassem no desenvolvimento da pesquisa. Neste trabalho, algumas questões me fizeram pensar em um instrumento pelo qual o egresso pudesse fazer uma auto-avaliação que favorecesse o reconhecimento da contribuição do curso em sua profissão (Apêndice B). A questão básica neste quadro (como você se vê em relação à sua profissão antes e depois da graduação?) serviu também para orientar a entrevista.

Para analisar os dossiês e facilitar a sistematização das informações pensei numa ficha própria (Apêndice C). Esses instrumentos me deram suporte na obtenção das informações possíveis de me indicar o que pensam os egressos do curso sobre a formação recebida. Ao elaborar tais instrumentos tive o cuidado de buscar um foco para a leitura do dossiê e do quê indagar aos egressos, sujeitos da pesquisa, na expectativa de que os conhecimentos produzidos viessem a contribuir tanto aos interesses acadêmicos quanto ao que diz respeito ao enriquecimento dos próprios professores, de tal modo que os resultados pudessem ser bem usados pelos educadores. Em que pese o rigor na pesquisa e na análise dos dados, neste aspecto o caráter pragmático da investigação não ficou indiferente.

Inicialmente, sob as coordenadas da orientadora, fui pensando as possíveis questões a serem levantadas para subsidiarem o alcance do objetivo da pesquisa. Das diversas interrogações propostas, foram cortadas várias, fundidas umas outras até resultarem as que compõem os formulários utilizados e que fazem parte do

Apêndice desta dissertação. Os questionários e as entrevistas foram realizados após o consentimento dos sujeitos que autorizaram a publicação e utilização das informações através da assinatura do Instrumento Particular de Cessão de Direito sobre Depoimentos Autobiográficos (Anexo A). Devido ao compromisso ético firmado neste instrumento, será mantido o anonimato dos egressos em seus depoimentos.

Pela impossibilidade de alcançar a todos os egressos do curso, houve a necessidade se estabelecer um plano de amostragem. Descrevo a seguir quem são os sujeitos desta pesquisa e como se deu o planejamento da amostra.

1.1.3 Descrição da amostra

Os sujeitos da pesquisa são os egressos do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental da Universidade Federal de Mato Grosso, produto do Convênio nº 035/94-UFMT (Anexo B). Convênio pluripartite de cooperação educacional entre a Fundação Universidade Federal de Mato Grosso e as Secretarias de Educação do Estado e dos Municípios de Cuiabá, Várzea Grande e Santo Antônio de Leverger, destinado a qualificar, num prazo de 10 anos (1995 a 2005), em nível superior, os professores efetivos da rede que possuíam apenas o curso de Magistério.

A entrada no curso estava vinculada à oferta de vagas para determinado pólo que abarcava a unidade escolar na qual o professor estava lotado. Portanto, os graduandos, apesar de haverem sido aprovados no vestibular, tinham um compromisso institucional com a vaga que ocupava. Eram professores que buscaram a Pedagogia para permanecerem nas séries iniciais do ensino fundamental. Para estes professores a Licenciatura não representava formação inicial, pois já possuíam experiência na docência com a formação inicial mínima feita no curso Normal ou equivalente (projetos de formação de professores leigos desenvolvidos pelo Estado). Todos haviam se submetido a concurso público de provas e títulos para exercerem o magistério das séries iniciais do ensino fundamental, no qual foram aprovados, sendo professores titulares de cargo em

efetivo exercício nas redes de ensino que não se afastaram da sala de aula enquanto davam continuidade à sua formação.

A Escolha dos sujeitos deu-se sob orientação do estatístico professor José Roberto do departamento de Matemática da UFMT. Segundo ele, naquele primeiro momento a pesquisa apresentava aspecto de uma pesquisa de opinião e, sendo assim, seria necessário alcançar todo o universo a ser pesquisado, uma vez que este se constituía de número inferior a 400 sujeitos. No entanto, de posse do universo previsto, ele fez um cálculo estimativo considerando uma margem de 3% de erro e apresentou-nos um plano de amostragem representativa, conforme o quadro 1, que foi usado como referência inicial ao nosso trabalho. Convém ressaltar que o número de concluintes relativo aos anos de 2004 e 2005 é uma estimativa feita sobre o número de ingressantes de 2001 e 2002, em base a dados dos anos anteriores, pois que na época da previsão deste trabalho ainda não havia acontecido a colação de grau dessas turmas.

Quadro 1 - Estimativa de amostragem egressos da pedagogia/Convênio 035/94-FUFMT.

Ano de conclusão	Total de concluintes	Elementos de amostra
1998	41	31
1999	68	51
2000	41	31
2001	71	54
2002	48	36
2003	29	22
2004	35	26
2005	30	23
Total	363	274

Fonte: Silva, Pesquisa Egressos da Pedagogia/Convênio 035/94-FUFMT.

Nota: Elaboração em acordo aos dados levantados na relação de alunos fornecida pela Coordenação de Administração Escolar/UFMT – 2005.

De posse dessa previsão, participei de reuniões regulares programadas com a orientadora e os bolsistas⁴ para planejarmos a execução da coleta de dados e distribuímos os trabalhos. Em conjunto foi elaborado um cronograma em que a pretensão era concluir o levantamento dos dados junto aos dossiês no período de setembro a dezembro de 2005. Porém, devido à greve deflagrada pelos professores

⁴ Na leitura dos dossiês, na realização das entrevistas e na tabulação parcial dos dados houve a participação dos bolsistas de iniciação científica: Gislaine Santiago da Silva, Marineide de Oliveira da Silva e Rafael Rodrigues Lourenço Marques.

e funcionários das universidades federais no país nesse tempo, com participação da UFMT, este prazo se estendeu ao primeiro trimestre após o retorno das atividades sendo concluído no mês de março de 2006.

Para relacionar os sujeitos indicados pela amostragem, foi realizado um sorteio aleatório pelo número de matrícula dos formandos que serviu de referência na identificação dos professores a serem procurados em seus dossiês e em suas escolas. O trabalho de localização dos egressos teve como ponto de partida a escola de lotação do professor. Esta etapa demandou visitas aos órgãos contratantes, com ofício (Apêndice D) contendo a relação dos egressos do curso, solicitando a unidade de lotação destes professores. De posse desta informação procuramos as escolas. O uso do plural (procuramos) neste momento deve-se ao número de participantes na coleta de dados da leitura dos dossiês, na aplicação do questionário e na realização das entrevistas, estarei utilizando este recurso sempre que me referir aos bolsistas também, além de mim.

Dificuldades encontradas no percurso da pesquisa não nos permitiram seguir à risca a amostragem inicialmente proposta. As dificuldades no caso da aplicação dos questionários e das entrevistas foram: mudança de professores de escola; aposentadoria; recusa de professores em conceder entrevista, ou em dar as informações solicitadas, seja por alegar falta de tempo ou por motivo de transferência negativa havida durante o curso na relação com determinados professores; afastamento por licença prêmio; incompatibilidade entre o horário de trabalho dos bolsistas na pesquisa e o dos professores nas escolas; local de difícil acesso; exigüidade do tempo para conclusão da pesquisa e defesa da dissertação. Por um lado houve participação de sujeitos nas entrevistas que nos forneceu posições interessantes, apontando pessoas interessadas em falar e escrever sobre o que pensam acerca da formação recebida. Por outro lado, uma parcela significativa se limitou a fazer comparações simples relacionando o antes e o depois da graduação usando adjetivos como: bom, melhor, ruim, boa, péssimo, ótimo, razoável.

Com relação aos dossiês a dificuldade esteve na ausência de alguns exemplares buscados nos arquivos da biblioteca setorial do Instituto de Educação. Ao percebemos nas leituras dos dossiês que as abordagens se tornavam, com muita freqüência, semelhantes, repetitivas não acrescentando ponto que demandasse aprofundamento ou a necessidade de prosseguir nesse trabalho, consideramos

indicativos de saturação nesse procedimento e encerramos essa etapa. Dessa forma lemos um montante de dossiês referentes a 198 alunos e não aos 274 como fora inicialmente planejado.

Aconselhada pelas contribuições sugestivas demonstradas no Seminário de Pesquisa II quando apresentei os resultados parciais alcançados até aquele momento, passei a investir na entrevista com um número mais reduzido de sujeito a fim de obter depoimentos que pudessem oferecer maior consistência para a análise pretendida.

Procuo apresentar na seção seguinte todo processo vivido na pesquisa em campo com todas as suas etapas: levantamento dos dados para conhecer o perfil dos egressos, leitura dos dossiês, visita aos órgãos contratantes e visitas às escolas.

1.1.4 Levantamento do perfil dos egressos do curso

Aprovada na seleção para o Mestrado em dezembro de 2004, a partir de janeiro de 2005, período de férias dos alunos da universidade, iniciei a coleta das informações que me dariam o perfil dos egressos. Com a ausência dos alunos o trabalho de levantamento de dados junto à Coordenação do Curso de Pedagogia do Instituto de Educação da UFMT pode ser realizado com tranquilidade. Neste setor pesquisei nas fichas de cadastro dos alunos os seguintes dados: tempo de magistério, estado civil, escola onde trabalhavam enquanto freqüentavam o curso, série em que lecionavam. Foi um trabalho artesanal porque neste setor esses dados ainda não haviam sido lançados no sistema.

O levantamento de dados junto à Coordenadoria de Administração Escolar – CAE - setor de Registro Escolar da UFMT, foi feito através de ofício solicitando a listagem dos ingressantes e concluintes de Pedagogia do vestibular especial com dados sobre: ano de ingresso, matrícula, nome, data de nascimento, estado civil, sexo, endereço, telefone, naturalidade, raça, número de filhos.

Para delinear o perfil dos egressos tive dificuldade em alguns quesitos que, embora sejam solicitados pelo sistema através de formulário, os alunos não preenchem nos cadastros. Assim obtive dados referentes apenas à idade, naturalidade, estado civil, sexo e tempo de serviço no magistério.

1.1.5 Leitura dos dossiês

O levantamento de dados junto aos Dossiês, previsto para setembro, outubro e novembro de 2005, realizou-se no período da segunda quinzena de dezembro de 2005 a fevereiro de 2006, devido à greve das Universidades Federais ocorrida nesse período. Durante o mês de janeiro de 2006 embora a biblioteca setorial permanecesse fechada por causa das férias dos funcionários do setor, por solicitação do grupo de pesquisa à direção do Instituto de Educação, foi possível a viabilização dos exemplares de dossiês que estavam disponibilizados na biblioteca para a leitura pela equipe na sala de pesquisa sob a responsabilização da mestranda. Após a leitura, no prazo determinado, os exemplares foram devolvidos à biblioteca, conforme o combinado. Considerando que a quantidade de exemplares lidos até esse momento estava aquém do número estipulado pela amostragem planejada, solicitamos à Coordenação do Curso de Pedagogia autorização para trabalharmos com os dossiês disponíveis nos seus arquivos, o que nos foi concedido. Esta etapa encerrou-se em fevereiro de 2006.

Paralelamente à leitura dos dossiês, a visitei aos órgãos contratantes para tentar localizar os egressos do curso e saber se continuam ou não exercendo a profissão.

1.1.6 Visita aos órgãos contratantes

Procurei oficialmente os órgãos administrativos aos quais os egressos da Pedagogia encontravam-se vinculados por ocasião da graduação. Esta etapa envolveu ida a Secretaria de Educação do Estado (Seduc-MT) e Secretaria de Educação dos municípios de Cuiabá, Santo Antônio de Leverger e Várzea Grande para entrega de ofício solicitando a informação a respeito da unidade de lotação atual do professor, ou se desligou da profissão após a conclusão do curso.

Com a informação dos órgãos contratantes, a próxima etapa foi a visita às escolas.

1.1.7 Visitas às escolas públicas

De posse das informações apresentadas pelos órgãos contratantes, foi realizada a visita às escolas. A equipe de bolsistas PIBIC, criteriosamente selecionados pela orientadora e devidamente preparados para os trabalhos, ficou encarregada da visitação às escolas do município de Cuiabá. À mestranda responsável pela pesquisa couberam os municípios de Várzea Grande e Santo Antônio de Leverger. Esta distribuição teve a finalidade de facilitar o acesso às escolas.

O local escolhido para encontrar os egressos do curso foi o local de trabalho em que estavam em exercício no momento da pesquisa, de acordo com a informação dos órgãos contratantes. Na primeira quinzena do mês de dezembro de 2005 iniciamos a aplicação do questionário e a realização de algumas entrevistas que logo foram interrompidas por motivo de encerramento do ano letivo das escolas públicas e férias dos professores. Nesse ínterim, concentramos na leitura dos dossiês, conforme já o disse. Retomamos as visitas às escolas e conseguimos concluí-las em abril de 2006.

Concomitantemente à realização desse trabalho freqüentei regularmente as aulas para cumprimento dos créditos necessários à carga horária do Mestrado, preparei trabalhos a serem apresentados em eventos científicos correlacionados ao objeto de estudo. Sem descuidar das leituras imprescindíveis ao encaminhamento da pesquisa.

Finalmente tive 198 dossiês lidos e sistematizados, 74 questionários preenchidos, 30 entrevistas realizadas conforme quadro 2.

Quadro 2 – Número de dossiês, questionários e entrevistas pesquisados.

Ano de conclusão	Total de concluintes	Dossiês	Questionários	Entrevistas
1998	41	23	4	1
1999	68	33	11	7
2000	41	24	12	3
2001	71	39	19	5
2002	48	32	11	4
2003	29	22	8	3
2004	36	25	8	7

Total	334	198	74	30
-------	-----	-----	----	----

Fonte: Silva, Pesquisa Egressos da Pedagogia/Convênio 035/94-FUFMT.

Feitas as anotações dos aspectos destacados nas fichas para análise dos dossiês, realizamos a tabulação simples das informações obtidas cuja análise preliminar foi apresentada como trabalho na modalidade Comunicação Oral sob o título *Avaliando um processo formativo de professor* no VIII Encontro de Pesquisa em Educação do Centro Oeste realizado em Cuiabá/MT, no período de 13/06 a 15/06/06.

Considerei todas as informações encontradas e devido a sua quantidade e densidade resolvi sintetizá-las no quadro sinóptico que acompanha o terceiro capítulo desta dissertação. Isto porque a mim, tais informações parecem de suma importância e merecedoras de um estudo mais aprofundado que, neste momento, pela necessidade de concluir o presente trabalho, não me é possível fazê-lo. Dessa forma julgo conveniente que se tornem de domínio público a fim de que possam suscitar novas produções seja de dissertação, artigos, ou outras pesquisas em vez de se confinarem num arquivo de dados coletados.

A seguir passo a apresentar mais detalhes sobre o curso avaliado.

1.2 Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia - Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental

O Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia: Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental realizado pelo Convênio nº 035/94-FUFMT teve como finalidade implantar e desenvolver programa de qualificação de professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental. O curso representou um marco histórico na política de formação de professores no Estado de Mato Grosso e no cenário da Educação Nacional, desenvolveu-se numa concepção de Pedagogia nos princípios advogados pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) que tem a docência como base da identidade de todo educador numa concepção sócio-histórica.

A parceria entre os órgãos contratantes e a instituição formadora efetivada pelo Convênio foi resultado de trabalho conjunto de uma Comissão Interinstitucional constituída pelo Instituto de Educação da UFMT em 1993,

para estudar a realidade da formação de professor das Séries Iniciais, com apresentação de proposta de Diretrizes Gerais para os Projetos de Formação do Educador destas séries, em desenvolvimento pelo IE, sob três modalidades: Cursos Parcelados no Interior do Estado, Educação Aberta e a Distância no norte e o Ensino Regular no campus central. (ALMEIDA, 1996, p.26).

O curso ora pesquisado foi ministrado no campus central da UFMT, na modalidade regular, presencial e atendeu aos professores efetivos do sistema público de ensino dos municípios de Cuiabá, Santo Antônio de Leverger e Várzea Grande. Esta delimitação territorial, conforme consta na proposta interinstitucional, deu-se pela “proximidade geográfica destes municípios e maior concentração de demanda potencial, constituindo a área de atuação mais imediata da UFMT – campus central” (ALMEIDA, 1996, p. 37). Esta demanda foi diagnosticada através de trabalho de estudos e pesquisa da referida comissão.

A concepção, elaboração e desenvolvimento do curso ocorreram com a participação de uma equipe composta por representantes dos órgãos contratantes (Estado e Municípios), do órgão formador (UFMT) e com o acompanhamento do órgão representativo da categoria - Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso (SINTEP/MT), cujas preocupações se pautavam pela melhoria da qualidade de ensino da educação básica tendo como finalidade implantar e desenvolver um Programa de Qualificação de professores em efetivo exercício das séries iniciais do Ensino Fundamental da educação pública conforme já foi dito no início.

Para o candidato ao curso o programa estabeleceu duas exigências básicas. Deveria ser um professor efetivo com formação inicial no Curso de Magistério, “com necessidade de ampliar e aprofundar seus conhecimentos e experiências e de alcançar, progressivamente, maior capacidade reflexiva e autonomia frente às exigências de sua profissão” (ALMEIDA, 1996, p. 41) e o motivo da busca da graduação deveria estar vinculado “institucionalmente [ao] Programa de Qualificação de Professores apoiado numa política de profissionalização, em busca da efetividade da escola pública” (ALMEIDA, 1996, p. 41). O curso trabalhou a

formação profissional do professor e o projeto político pedagógico da escola para a qual a vaga estava destinada. A vaga, portanto, era institucional. O professor freqüentava o curso num período e noutro desempenhava suas funções diariamente na sala de aula. A seleção dos candidatos aconteceu por meio do Vestibular Especial.

O perfil de referência do pedagogo previsto pela proposta curricular voltava-se para a formação e profissionalização docente num processo dialético implicado na indissociável relação teoria-prática que possibilitasse a construção de um perfil de crescente qualificação profissional. Portanto o egresso desse curso deveria ser um profissional dinâmico, crítico-reflexivo e também propositivo frente às questões emergentes de sua realidade de trabalho.

A licenciatura atendeu a um projeto de formação de professores em serviço, não tratou de formação inicial e também não foi uma formação continuada, porém teve como foco uma formação básica (intensiva) como elemento integrante de uma política global de formação do educador, aliado às condições de trabalho e formação continuada, consoante ao propósito da Associação Nacional pela Formação de Profissionais de Educação – ANFOPE (ALMEIDA, 1996).

A característica principal do curso era que o candidato deveria ser um professor efetivo indicado pela escola para concorrer à vaga institucional, compromissado com o projeto político pedagógico desta unidade, pois o objetivo das instituições (formadora e contratante) estava relacionado não com a qualificação individual arbitrária do professor, mas com a qualificação básica do profissional em acordo aos programas e ações implementadas em cada escola. Neste sentido o curso pretendeu:

Criar uma dinâmica de formação profissional de qualidade crescente, fundada na indissociável relação teoria-prática, abrangendo um conjunto de competências e atitudes profissionais específicas, igualmente fundamentais, que apontam para três preocupações curriculares e se configuram como **objetivos específicos** do curso:

1. Compreensão das possibilidades e dos limites da educação – como prática social/institucional e como processo construtivo pessoal - a partir do estudo das múltiplas relações e inter-relações sócio-históricas, políticas, econômicas, administrativas, bio-psico-sociais, epistêmicas, culturais e pedagógicas.
2. Compreensão dos fundamentos teóricos e metodológicos básicos das ciências que integram o currículo das Séries Iniciais; e capacidade de compreensão e de trabalho didático-metodológico exigido ao nível curricular destas séries.
3. Capacidade de organização e

dinamização curricular, para o desenvolvimento crítico e coletivo do projeto político-pedagógico escolar, na perspectiva de assegurar, criativamente, a todos os alunos a possibilidade do êxito qualitativo na formação de sua cidadania (ALMEIDA, 1996, p. 43-44).

Essas três preocupações curriculares configuradas nos três objetivos específicos acima citados foram trabalhadas em núcleos de estudo nos quais se distribuíram as disciplinas e as atividades acadêmicas (Anexo C). Como o curso destinou-se a professores efetivos da rede pública de ensino, esclarece Monteiro (2004) que:

O projeto de Licenciatura [teve] como prerrogativa a busca da relação teoria-prática, perpassando por todas as disciplinas sob a forma de propostas conjuntas de trabalhos teórico-práticos, quer nos estudos profissionais gerais (dos Fundamentos da Educação e da Política e Organização Escolar), quer nos estudos profissionais específicos (das matérias do ensino nas séries iniciais com suas abordagens metodológicas). Os estudos e atividades acadêmicas interdisciplinares que [permearam] o desenvolvimento curricular, como atividades comuns a grupos disciplinares, [foram] considerados como Núcleos integradores: Pesquisa na Educação, Seminários Integradores, Projetos de Ensino, Projeto Político-Pedagógico Escolar e Produção de Dossiê Profissional. (MONTEIRO, 2004, p. 162).

A produção do dossiê enquanto uma atividade acadêmica que sintetiza o processo de formação desencadeado ao longo do curso cujo resultado final, o Dossiê Profissional, que se constituiu em importante fonte de pesquisa para esta dissertação, acontece no último ano do curso. É uma atividade requisito de conclusão do curso e representa a retomada analítica pelo professor-aluno do seu processo de formação. Esta formação que acontece não só dentro da universidade, como também ao longo de todo o seu processo de escolarização e paralelo ao exercício do magistério. Desse modo contém uma síntese reflexiva sobre sua prática acadêmica e profissional. Na sua elaboração são utilizados os materiais construídos pelos alunos durante a frequência no curso, tais como: relatórios, diários, memorial, anotações pessoais, enfim, sintetiza as produções realizadas durante o desenvolvimento curricular. As reflexões, discussões, leituras são sistematizadas sob a orientação de um professor responsável pela avaliação do documento final. Esta atividade acadêmica faz parte do terceiro núcleo de estudos que tem como finalidade trabalhar “a globalidade do processo curricular das Séries Iniciais”

(ALMEIDA, 1996, p. 50). Integra o último momento metodológico (segundo semestre do último ano do curso), tempo em que o concluinte produz o Dossiê “sistematizando o processo reflexivo realizado, contextualizadamente, no decorrer do curso e apontando para sua continuidade, mediante propostas, redefinições, perspectivas de estudo, etc.” (ALMEIDA, 1996, p. 51).

A diretriz para a elaboração do Dossiê no projeto pauta-se pela

perspectiva da construção de uma base científica sólida, com ancoragem na realidade educativa da escola e na perspectiva da sua compreensão interdisciplinar e de totalidade, tendo como princípios epistemológicos a historicidade e a diversidade na construção do conhecimento. (ALMEIDA, 1996, p. 51).

O curso previsto para aproximadamente 10 anos, conforme convênio, recebeu a sua primeira turma em 1995 e a última em 2002. A coordenação do curso de Pedagogia informou que para o ano de 2003 já não houve demanda que justificasse a realização do vestibular especial encerrando-se o projeto ao concluir a última turma.

É importante registrar que, paralelamente ao curso pesquisado, o Instituto de Educação manteve em funcionamento o curso regular de Pedagogia ofertado à demanda social, porém este curso não foi objeto desta pesquisa.

Em continuação apresento a segunda parte da dissertação em que procuro sistematizar o marco teórico que subsidiou o trabalho de pesquisa ora desenvolvido (Capítulo 2) bem como os resultados alcançados (Capítulos 3 e 4).

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO 2 MARCO REFERENCIAL

A literatura recente sobre formação de professores tem enfatizado a importância da reflexão do professor sobre a própria prática pedagógica com destaque para a formação do professor reflexivo-pesquisador. Autores como Elliott (1994), Schön (1995), Gómez (1995), Zeichner (1995), Nóvoa (1995a,b,c), Alarcão (1996), Giroux (1997), vêm influenciando as produções de pesquisadores nessa área com foco na abordagem conhecida como epistemologia da prática. Outros como Kincheloe (1997), Garcia (1999), Pimenta e Libâneo (1999), Freitas (1999) na linha de pensamento da Associação Nacional pela Formação de Profissionais de Educação – ANFOPE - como é o caso da estruturação e desenvolvimento do curso que pesquisa, privilegiam a abordagem do materialismo dialético com ênfase para a perspectiva sócio-histórica do conhecimento.

Lüdke, Moreira e Cunha (1999) apresentam uma análise acerca das repercussões de tendências internacionais sobre propostas de formação de professores no Brasil onde, sobretudo, é marcante a influência de experiências européias. Da Inglaterra, como nos diversos países, há predominância da ideologia neoliberal nas justificativas que sustentam as reformas educacionais em que constam “elementos de descentralização que se articulam com mecanismos de controle de alunos, de professores e de escolas, que visam garantir a qualidade e a eficiência do processo educacional” (LÜDKE; MOREIRA; CUNHA, 1999, p. 288). Destaque para o currículo (padronização de métodos e conteúdos), o mercado (educação como bem de consumo) e a gestão (relação de concorrência entre as escolas). Da França, a criação de Instituto Superior de Educação para formação de professores; da Espanha, a participação dos pais dos alunos nas decisões pedagógicas da escola pela organização dos conselhos de escola, “a descentralização de processos educativos, acompanhada de forte controle por meio de avaliações externas” (p. 293) não são meras coincidências com os previstos na Lei 9394/96.

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Nº 9394/96 define a formação de professores da educação básica no Brasil no contexto da globalização atual da economia e de seus reflexos em todos os níveis do mundo do trabalho e da organização do cotidiano. As exigências do desenvolvimento científico e tecnológico aplicadas sob a forma de novas tecnologias (automação, robótica, engenharia genética, microeletrônica) conhecida pelo processo de reestruturação produtiva, no entanto, não se efetiva plenamente na educação pública, por mais paradoxal que possa parecer esta afirmação. Orquestrada pela política neoliberal, a reestruturação produtiva do capital imprime demandas ao trabalho de modo geral e, em particular, ao trabalho docente, num contexto de recessão, desemprego, ampliação da pobreza, retirada do Estado do campo social. Frente a esse contexto a Escola Pública brasileira vive, concretamente, o dilema da precarização de sua existência como mostra a pesquisa realizada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE, 2001) cujos dados são apresentados no documento Retrato da Escola 2⁵. No momento em que são apregoadas as necessidades de mudanças tecnológicas para o ajuste das forças de trabalho nas mudanças gerenciais e organizacionais, comprimem-se os orçamentos das políticas públicas para o alcance de ajustes fiscais afetando, sobremaneira, as condições gerais de trabalho do professor. O simples acesso à Internet demanda uma estrutura da qual as escolas públicas, com raras exceções, ainda não foram dotadas para comportar. Assim, alardeia-se a disseminação de computadores e de tecnologias nas escolas, mas quando essas tecnologias aí chegam não podem ser mantidas à medida que sofrem avarias. Isso sem entrar em detalhes sobre a questão da segurança dos prédios escolares e dos atores habilitados para operacionalizá-los. Ademais, a contenção orçamentária torna-se um dos entraves para a melhoria da condição socioeconômica dos professores.

As mudanças tecnológicas não dizem respeito apenas aos meios e instrumentos, mas notadamente à mudança organizacional afetada aos projetos de reformas educacionais do sistema que submete as escolas e seus professores ao embate pela adequação às oficiais exigências.

Nesse contexto, ao se pensar a Educação, formação e profissionalização docente são questões que merecem um recorte particular. Parece-me que são

⁵ Dados disponíveis em www.cnte.org.br

processos que não se divorciam, porém, a história da educação mostra que em seus primórdios o exercício do magistério, da docência, não aconteceu a partir desse enlace. Ao longo da trajetória da formação de professores verifica-se que o ensino - atribuição por excelência da docência - sempre esteve vinculado a uma função social. Inicialmente ligado à formação do homem grego sob o acompanhamento de um escravo pedagogo – condutor de criança (BRANDÃO, 1985); noutro momento, à formação do homem religioso, sob a tutela da Igreja cujo ideal missionário ainda hoje permanece no discurso do professorado quando se refere ao desempenho de sua ocupação, como se observa nos resultados desta dissertação. Mais tarde, a serviço e sob o domínio do Estado. De todo modo, essa função sempre esteve ligada à formação intelectual da elite dirigente. Ultimamente, com o movimento de democratização da sociedade, ampliação do acesso das camadas populares à escola pública, compete à docência a educação da massa, a educação para todos. Arroyo (2005), ao discorrer sobre nossas trajetórias de formação, muito acertadamente diz:

Lembramos que da docência se espera ao longo destas décadas que contribua na inserção social e cultural das camadas populares, que conscientize para a emancipação e a liberdade, que prepare trabalhadores ordeiros, que eduque para a cidadania consciente, que supere preconceitos de raça, gênero, classe. Dos professores se espera que eduquem para a diversidade, que formem valores modernos, que cultivem a nova ética do trabalho, que colaborem na inclusão social, que formem o trabalhador polivalente exigido pela reorganização produtiva, que cuidem da infância e reeduquem a adolescência e a juventude supostamente violentas, que vacinem moralmente contra o vício e a droga etc. (ARROYO, 2005, p. 243-244).

Objetivos contemplados em acordos internacionais como, por exemplo, os estabelecidos na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, no ano de 1990.

Ainda sobre assunto semelhante Ricci (1999), autor do artigo O perfil do educador para o século XXI: de boi de coice a boi de cambão, analisa os sistemas educacionais da Alemanha e da Espanha e sintetiza sua crítica do seguinte modo:

nenhuma reforma educacional em curso parece acabada e todas possuem problemas internos e incoerências. Contudo, os dois

exemplos demonstram uma convergência muito clara neste final de século que é a aproximação da escola e do processo educativo à comunidade ou às empresas, derrubando a *feudalização* do equipamento escolar. Também demonstram duas vertentes muito distintas em relação às estratégias adotadas: por um lado, aquelas que privilegiam a formação para o mercado de trabalho (educando para formar os polivalentes, mais criativos, intelectualizados e participantes do processo produtivo) e, por outro, aquelas que privilegiam a formação moral, personalizada, integral (ou globalizada, como denominam os espanhóis), rompendo com o isolamento de disciplinas e a estrutura seriada. O professor, nos dois casos, sofre um profundo impacto. É instado a superar sua formação compartimentada e especializada, a reorganizar seu tempo de trabalho (priorizando atividades extra-sala), a trabalhar em equipe, a se envolver com a comunidade, a atualizar-se constantemente. Ele próprio torna-se um polivalente, incorporando à tarefa de lecionar novas tarefas, como: administração, relações públicas, psicólogo, entre outras. Como nas empresas, os níveis hierárquicos da estrutura escolar diminuem e o professor, pouco a pouco, ocupa o espaço de direção pedagógica. Assim, a formação do professor ganha centralidade. Deixa de ser realizada em etapas estanques, que induzem à ascensão na carreira (como cursos de especialização, de habilitação, de pós-graduação) para ocorrer cotidianamente, em serviço. (RICCI, 1999, p. 163-164).

Apontamentos históricos sobre o processo de consolidação da profissão docente informam que

O professorado constituiu-se em profissão graças à intervenção e ao enquadramento do Estado, que substituiu a Igreja como entidade de tutela do ensino. [...] Ao longo do século XIX consolida-se uma imagem do professor, que cruza as referências ao magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio, com a humildade e a obediência devidas aos funcionários públicos, tudo isto envolto numa auréola algo mística de valorização das qualidades de relação e de compreensão da pessoa humana. Simultaneamente a profissão docente impregna-se de uma espécie de *entre-deux*, que tem estigmatizado a história contemporânea dos professores: não devem saber de mais, nem de menos; não se devem misturar com o povo, nem com a burguesia; não devem ser pobres, nem ricos; não são (bem) funcionários públicos, nem profissionais liberais, etc. (NÓVOA, 1995a, p. 15-16).

A formação docente vai conquistar o caráter de profissão quando a prática do magistério se desvincula oficialmente do exercício sacerdotal revestido das qualidades de doação e sacrifício pela salvação do outro para ser executada como uma atividade remunerada, regulada pelo Estado, cuja atuação exige uma formação específica. Na década de 1920, com o afloramento das novas ciências sociais e

humanas e seus efeitos no Movimento da Escola Nova, o semblante do *professor profissional* começa a se delinear (NÓVOA, 1995b). Embora dependente das políticas de Estado e conservando ainda para muitos professores, principalmente, professoras, além do sentido clerical, o maternal, que também é perceptível na pesquisa que dá origem a esta dissertação como será visto mais adiante.

A instauração da profissionalização docente no Brasil acontece no século XX, conforme Monteiro (2004, p. 81), com a criação da “primeira unidade universitária específica para a formação de professores”. Para este estudioso, o movimento dos Pioneiros da Educação é um evento que imprime uma marca de expressividade ao trabalho do professor rumo à sua profissionalização. Assim declara este autor:

Parece-me que apenas com o movimento dos chamados Pioneiros da educação é que a problemática educacional, e por conseqüência da profissão professor, toma vultos expressivos em direção à profissionalização docente, mesmo porque, como afirma Libâneo, foi com esse movimento que começa a ser criado um corpo de conhecimentos próprios da educação. (MONTEIRO, 2004, p. 82).

Esse *corpo de conhecimento* referido vem contribuir para melhoria do estatuto da profissão e da autonomia do professor que com isso avança em sua profissionalidade. Tem-se então o início da profissionalização do professorado brasileiro que ainda demanda outros atributos. Afinal, o que é profissionalização?

A profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia. Ao invés, a proletarização provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia; é útil sublinhar quatro elementos deste último processo: a separação entre a concepção e a execução, a standardização das tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à atividade laboral (GINSBURG, 1990, p. 335 apud NÓVOA, 1995a, p. 23-24).

Ambos processos são interessantes para permitir um ensaio sobre o modo de olhar a profissionalização docente e a situação paradoxal do professor que vive uma desvalorização social em seu *status*, pois vê a si outorgado, tanto quanto à maioria de seus alunos, a condição de excluído, empobrecido, proletarizado (desprofissionalizado). Esta situação de pauperização dos professores da escola

pública básica, na análise feita pelos pesquisadores do perfil dos professores brasileiros (UNESCO, 2004), é observada da seguinte forma:

[...] Assim como houve uma pauperização da população em geral no Brasil, também houve uma pauperização dos professores. Os professores deixaram de ganhar um salário digno, deixaram de ter uma carreira atraente, passaram a ter muita dificuldade de se manter como cidadãos. O professor é um profissional que tem que ler, viajar, escrever, ter acesso aos bens de cultura e isso durante muitas décadas foi sendo destruído e alijado de seu alcance. [...], foi para toda a população de profissionais do país, mas em particular isso deixa marca extremamente perniciosa no professor. Porque um profissional que não tem uma preparação prévia e uma atualização em serviço e condições de se tornar um cidadão e um profissional cada vez mais sábio, mais experiente, [...], com olhar para o seu país, para sua localidade [...], mas uma pessoa que se vê como integrante deste planeta com toda cultura que a inteligência humana tem criado, se ele não tem a possibilidade de acesso, como é que ele abre estes caminhos na escola? (ASSIS, 2004 apud UNESCO, 2004, p. 62).

A análise de Esteve (1995) ajuda a pensar a situação do professor frente aos novos problemas que se colocam para a docência com a mudança do sistema de educação elitizada para o de educação massificada nos últimos vinte anos. Diante deste novo cenário é preciso uma redefinição da função docente. O autor analisa o mal-estar docente do professorado europeu causado, basicamente, por doze indicadores que resumem, segundo ele, as mudanças recentes na área da educação com efeitos na formação de seus professores. São eles:

1. Aumento das exigências em relação ao professor: para além de saber a matéria que leciona, pede-se-lhe que seja pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, etc;
2. Inibição educativa de outros agentes de socialização: a família, devido à incorporação da mulher no trabalho e à redução do número de seus membros e das horas de convívio, transfere para a escola maiores responsabilidades no que diz respeito a um conjunto de valores básicos que, tradicionalmente, eram transmitidos na esfera familiar;
3. Desenvolvimento de fontes de informações alternativas à escola: os meios de comunicação de massas obrigam o professor a alterar seu papel tradicional de transmissor e a integrá-los em seu trabalho;
4. Ruptura do consenso social sobre a educação: socialização divergente (sociedade pluralista defende modelos de educação opostos e a aceitação da diversidade própria da sociedade multicultural e multilingüe);

5. Aumento das contradições no exercício da docência: não foi possível integrar na escola as exigências opostas derivadas de distintos modelos educativos expondo o professor a críticas, independentemente do modelo que escolher;
6. Mudança de expectativas em relação ao sistema educativo: a passagem do ensino de elite, baseado na seleção e competência, para o ensino de massas, muito mais flexível e integrador, mas incapaz de assegurar, em todas as etapas do sistema, um trabalho adequado ao nível do aluno;
7. Modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo: por um lado, os pais sentem-se defraudados em relação ao futuro dos filhos; por outro, a realidade mostrou que a extensão e a massificação também não produziram a igualdade e a promoção social dos mais desfavorecidos. No momento atual encontramos uma defesa incondicional dos alunos, seja qual for o conflito e seja qual for a razão que assiste ao professor;
8. Menor valorização social do professor: o status social é estabelecido por critérios económicos, com a desvalorização salarial produziu-se uma desvalorização social da profissão docente;
9. Mudança dos conteúdos curriculares: o extraordinário avanço das ciências e a transformação das exigências sociais requerem uma mudança profunda dos conteúdos. [a rapidez com que são criados e difundidos os conhecimentos causam insegurança nos professores];
10. Escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho: a massificação do ensino e o aumento das responsabilidades dos professores não se fizeram acompanhar da melhoria dos recursos materiais e das condições de trabalho (horários, normas internas, regulamentos, organização do tempo e do espaço, etc.);
11. Mudanças nas relações professor-aluno: se antes o professor tinha todos os direitos e o aluno só tinha deveres, houve uma inversão: o aluno pode permitir-se, com bastante impunidade, diversas agressões verbais, físicas e psicológicas aos professores ou aos colegas, sem que na prática funcionem os mecanismos de arbitragem;
12. Fragmentação do trabalho do professor: muitos profissionais fazem mal o seu trabalho, menos por incompetência e mais por acúmulo de funções. (ESTEVE, 1995, p. 100-108).

É patente que os professores brasileiros conhecem também por experiência, as dificuldades em lidar com as situações elencadas que não são restritas à Europa, mas alcançam a todos os continentes. É global.

Para Nóvoa (1995a) a profissão docente é produzida no espaço da formação de professores que, segundo ele, “mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional” (1995a p. 18). Nos resultados do presente trabalho os egressos mencionam os momentos de convívio e troca de experiências entre os

colegas nesse espaço como profundamente enriquecedor. Para ilustrar cito dois depoimentos que corroboram com essa idéia:

As leituras constantes, trocas de informações entre colegas, discussões em aula, contribuíram muito não só na minha vida profissional como também na pessoal [...] Pude fazer uma reflexão do ser humano, mulher e educadora de antes e de hoje.

A troca de experiência, a escuta com os colegas da sala de Pedagogia para mim foi o mais importante. Por que às vezes a gente pensava que determinado problema só acontecia com a gente [aqui em município x] e percebemos que não, nos identificávamos com o que se passava com os outros colegas.

Popkewitz (1995) fala sobre a polissemia da palavra profissão cujo significado sempre esteve fortemente vinculado ao contexto em que está sendo empregado. Para este autor, “profissão é uma palavra de construção social, cujo conceito muda em função das condições sociais em que as pessoas a utilizam” (POPKEWITZ, 1995, p. 38). Infere-se que esse termo pode ter uma certa conotação quando utilizada pelo Estado para referir-se a prescrições legais de atuações ocupacionais de diferentes grupos sociais, que poderá ser diferente daquela utilizada pelo sindicato de trabalhadores, por exemplo, que reivindicam a regulação de suas atividades. Portanto, “*a carreira docente não se instituiu a partir de uma concepção corporativa do ofício, mas a partir de uma concessão do Estado que garante aos professores um status profissional particular*” (LECLERC, 2002, p. 205, grifos da autora), conforme dito pelo Nóvoa (1995a, p. 17) “[...] é o enquadramento estatal que institui os professores como corpo profissional, e não uma concepção corporativa do ofício”.

Entretanto, para abordar o objeto deste trabalho inicialmente considero a contribuição de pesquisadores que tiveram seu foco centrado na sistematização das produções relativas a formação de professores em nosso país nesta última década. Em relação ao cenário nacional o trabalho de André et al (1999), o *Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil*, traz a notícia de que, embora a produção discente (dissertações e teses defendidas) no período de 1990 a 1996 tenha registrado um grande salto - passou de 460, em 1990, para 834, em 1996 – o quesito formação de professor não acompanhou tal ritmo de crescimento, pois, apesar de se verificar um aumento de 28 para 60, nesse período, manteve uma proporção estável de 5% a 7% sobre o total da produção discente. Destes, observa-

se que dos temas levantados, um total de 216 (76%) tratou da formação inicial, 42 (14.8%) da formação continuada e 26 (9.2%), da identidade e da profissionalização docente. Os artigos nos periódicos publicados no período de 1990 a 1997, deram maior ênfase ao tema da identidade e profissionalização docente (28%) e os trabalhos apresentados na ANPEd no período de 1992 a 1998, também enfatizaram a formação inicial (41%). Os resultados desse trabalho indicam que o curso de licenciatura também foi alvo de muitas pesquisas, contudo, o curso de Pedagogia foi pouco investigado nas produções discentes e nos artigos de periódicos e nos GTs da ANPEd os trabalhos sobre este curso focalizaram os movimentos que visam a sua reformulação no país.

A pesquisa sobre formação docente de professores na região centro-oeste – 2002 (ANDRADE; ENS; ANDRÉ, 2004) mostra que dos 241 trabalhos defendidos em sete programas de pós-graduação da Região Centro-Oeste, 85 (35,27%) trataram da formação de professores em que a identidade e profissionalização docente foram o assunto mais pesquisado. Esta pesquisa aponta ainda que, com relação aos conteúdos pedagógicos e metodologias do curso de formação inicial, a articulação da prática e formação docente não se deu de forma intencional, aconteceu apenas circunstancialmente.

O trabalho realizado pela Universidade Federal de Goiás (LOUREIRO, 1999) tem seus objetivos muito semelhantes aos propostos pela nossa pesquisa, embora mais abrangente em seu universo, uma vez que envolve egressos dos 17 cursos de licenciatura dessa instituição que se graduaram entre os anos de 1987 a 1996, constituiu-se em importante subsídio a embasar a nossa investigação. Mapear as motivações, expectativas e percepções pelas quais os egressos buscaram o curso e pelas quais exerceram (exercem) ou não a profissão, na pesquisa citada, contribuiu para o diálogo com os resultados alcançados na presente investigação.

Penso que também seja interessante para o estudo do objeto em pauta refletir acerca de questões curriculares a serem contempladas nos cursos formativos. Nessa direção passo a aventar algumas tentativas.

2.1 Práticas curriculares e formação docente

“A ação jamais é possível no isolamento [...] a ação e o discurso são circundados pela teia de atos e palavras de outros homens, e estão em permanente contato com ela” (ARENDR, 2000, p. 201). Concordo com esta assertiva e penso que a formação do professor mais desejada será a que mais abranger, nos currículos dos cursos que visem à sua preparação, as possíveis áreas de trabalho na escola para além das atividades restritas à sala de aula. Pois, independentemente de o professor está atuando nas séries iniciais ou finais do ensino fundamental ou do ensino médio, pela própria configuração do sistema educacional brasileiro contemporâneo, estará envolvido também com a gestão democrática da escola e do projeto político pedagógico. E o que significa discorrer acerca desta temática quando se debate formação de professor?

A partir de minha experiência profissional, atrevo-me a dizer que as vicissitudes relativas ao sistema institucional burocratizado, aos relacionamentos humanos peculiares ao local de trabalho da profissão docente, deveriam ser consideradas na formação de professor por entendê-las como constituintes desta profissão, de modo particular, numa cultura de baixa institucionalidade em que se disputam projetos pessoais e coletivos. Por baixa institucionalidade, refiro-me à fragilidade das instituições em proporcionar amparo e proteção ao sujeito, caracterizando o que Freud (1930, p. 105) aponta como uma das três fontes do sofrimento humano, qual seja “a inadequação das regras que procuram ajustar os relacionamentos mútuos dos seres humanos na família, no Estado e na sociedade”.

Pérez Gómez (2001, p. 175) escrevendo sobre *a cultura escolar na sociedade neoliberal* afirma que “o significado e a concretização da participação democrática e da igualdade de oportunidades numa sociedade dividida pela desigualdade será sempre objeto de debate e confronto”. Tenho observado que a disputa de projetos nem sempre se efetiva com qualidade democrática, seja pelas políticas públicas que não a prioriza de fato, seja pelo empobrecimento político-cultural dos profissionais da escola e até mesmo de seus usuários que, na teia das relações estabelecidas no contexto institucional, acumulam desencantos que muitas vezes os paralisam. Pois apesar de avanços como constituição de Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar, eleição de Diretor Escolar (caso do Estado de Mato Grosso), não raras vezes as disputas são regidas pela cultura do clientelismo, da imiscuição do privado/público, da regulação do favor que distorce a regulação do sistema com chantagem de grupos, relação de gênero, de raça, de origem socioeconômica,

fatores presentes no contexto da profissão docente e que integra a “realidade do ‘posto de trabalho’ do professor” (SACRISTÁN, 1995, p. 72) antes que ele nela entrasse. Contudo, considero interessante a idéia trabalhada por Cardoso Neto (2004) em seu livro *Dissenso no consenso* que transcrevo:

Falar sobre gestão democrática da escola e do projeto político pedagógico significa discutir sobre questões que extrapolam a escola, a economia, a política, para se discutir a relação entre os homens que, nós professores, desejamos formar e para a sociedade que almejamos construir. (TOSCHI apud CARDOSO NETO, 2004, p. 147).

Essa dimensão, a meu ver, deve extrapolar a mera retórica, para alcançar a efetividade da ação. Para facilitar esta atitude talvez haja a necessidade do curso de formação estar aberto a experiências que viabilizem um certo manejo de trabalho coletivo na proposição e encaminhamento de questões que se colocam para o cotidiano escolar e que sejam consideradas como importantes pelo professor. Evidentemente, isto fará mais sentido ao professor que já esteja exercendo suas funções, ou seja, viável para a formação continuada de professores. Este raciocínio segue a linha de pensamento em que

O fato das necessidades de formação serem identificadas pelos professores, em ligação estreita com o desenvolvimento curricular e a organização da escola, favorece a participação dos diversos actores na vida da instituição e a emergência de práticas democráticas (SOMEKH, 1989, p. 161 apud NÓVOA, 1995a, p. 29).

Ao me colocar a escutar as próprias convicções construídas em base à interpretação das leituras teóricas feitas nos cursos de formação e em base a ideais narcíseos que já não respondiam às questões postas pelas exigências do cotidiano no qual me encontrava implicada e orientada por uma pesquisadora e pelo referencial teórico discutido no grupo de pesquisa, buscando superar os desafios de minha formação, vi delinear-se um novo estilo de ser e estar na profissão. Como diz Kehl (2002, p. 73), um estilo “que responda à singularidade da relação do sujeito com o desejo e seja capaz de dotar de uma dimensão simbólica a repetição sintomática”. As reflexões sobre a formação de professores nos rigores da pesquisa científica na academia estão me possibilitando a responsabilização pelo possível no exercício da profissão. Dessa forma, sendo pedagoga e professora, tendo exercido

funções na docência em sala de aula, na coordenação pedagógica da escola, na assessoria pedagógica no município e na Coordenação de Recursos Humanos da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/MT-CRH) e também na direção de uma escola, pensar o currículo e a formação docente enquanto quem perscruta as vicissitudes de sua profissionalidade faz-me perceber que a inserção nos espaços de desempenho da profissão tem implicações subjetivas nos posicionamentos tanto acerca do ensino quanto das relações humanas e institucionais, que demandam o lidar com situações conflituosas individuais e coletivas para o estabelecimento de laços sociais.

Será preciso que nos entendamos, a cada um de nós e a todos nós, [...], nossa *formação/educação* cotidiana se faz em processos complexos de contatos com saberes e com os sujeitos que os criam e recriam, permanentemente. (ALVES, 2002, p. 17).

Neste âmbito situo a contribuição da bibliografia de cunho psicanalítico nos aspectos que considero interessantes para pensar a produção do saber e dos relacionamentos humanos no que têm de singular e que possibilita acréscimos à questão do profissionalismo docente.

No entanto, importa saber o que está sendo cogitado sobre a formação de professor na contemporaneidade. É o que me proponho na próxima seção.

2.2 Qual é o discurso que se ouve sobre formação de professores?

Essa pergunta me instiga a levantar as discussões que vêm acontecendo no âmbito da formação de professores nestes tempos. É no dia-a-dia de suas atividades docentes, seja dentro ou fora da sala de aula, que o professor vai se constituindo, (de)formando-se com as situações que tem, com as dificuldades que encontra e as saídas ou soluções que improvisa, frente as quais deve se posicionar, tomando decisões, responsabilizando-se ou não. Neste aspecto os estudos do pesquisador Tardif (2002) sobre o saber dos professores e sua formação, objeto de investigação deste canadense há mais de uma década, demonstra a importância

que os saberes práticos específicos aos locais de trabalho têm na formação profissional docente. Para ele:

O saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo. [...], o saber dos professores não é o 'foro íntimo' povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola) enraizado numa instituição e numa sociedade. (TARDIF, 2002, p. 15).

Nessa perspectiva a construção do saber docente não se assenta no que o autor chama de *mentalismo* que “consiste em reduzir o saber, exclusiva ou principalmente, a processos mentais [...] cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos” (TARDIF, 2002, p. 11) e nem se assenta no *sociologismo* que “tende a eliminar totalmente a contribuição dos atores na construção concreta do saber, tratando-o como uma produção social em si mesmo e por si mesmo ” (TARDIF, 2002, p. 14)). A construção do saber é situada pelo autor entre o viés individual e social no qual ele busca “captar a sua natureza individual e social como um todo” (TARDIF, 2002, p. 16).

A meu ver, as situações de trabalho tornam-se a conjuntura para a continuidade e aperfeiçoamento da formação ou para abandoná-la, acomodando-se e abstendo-se da luta pela qualificação e profissionalização. No caso desta mestranda, os desafios postos pelas condições materiais e humanas suscitaram a busca pela superação do que julgava como insuficiente na formação e no desempenho da profissão, principalmente no que diz respeito ao enfrentamento de situações conflituosas. Será que os formadores de professores nas academias têm em conta esse contexto?

Estudiosos da Educação em várias áreas do conhecimento têm pensado os professores e a sua formação. Os resultados da pesquisa de Castro (2004) sobre esta questão voltada para os professores da educação básica e expectativas destes em relação à política de formação definida na lei nº 9394/96 apontam que

um caminho para se pensar os cursos de formação é dar voz aos professores, considerando o processo de formação inicial como o

início de uma caminhada que não tem fim, seja qual for o nível de ensino em que vá atuar o professor (CASTRO, 2004, p. 884-885).

Nesse caminho, trabalhos já vêm sendo utilizados com efeitos positivos nos cursos de formação docente, especialmente no que diz respeito à constituição da subjetividade do professor, por conseguinte, na melhora da qualidade da atuação profissional. Entre os pesquisadores nesta temática estão: na perspectiva da História da Educação Catani et al (2000), Bueno, Catani e Souza (2003) discutindo docência, memória e gênero; na perspectiva da Psicanálise em suas intersecções com a Educação Speller (2002, 2004, 2005) discutindo docência, memória e formação de professoras; Mrech (1999) e Kupfer (2000) discutindo inclusão. São abordagens que procuram escutar os professores.

Trabalhos com história de vida, história oral tem mostrado a estreita relação entre os aspectos pessoais e profissionais do professor, pois a forma de ser e estar na profissão encontra-se intrinsecamente ligada ao modo singular de ser e estar no mundo. Segundo Diniz (1998, p. 201), o estudo com tais perspectivas como necessidade por parte de educadores é recente, e a relevância estaria em que

o(a) professor(a), ao resgatar suas ações, suas posturas, suas opções, seus conflitos vividos ao longo da sua história, possam ter aceso ao processo pelo qual se tornou o professor que é hoje, considerando aspectos profissionais e pessoais que se fundem e se confundem.

Possibilitar ao professor a revisão de seu cotidiano, de suas práticas, de seu discurso favorece a que sejam revisitadas suas opções, decisões e conflitos podendo estes ser re-significados. Nóvoa (1995) mostra o crescimento da importância que as *histórias de vida*, as *abordagens autobiográficas* vêm adquirindo nos últimos tempos entre os pesquisadores da profissão docente. Seus estudos fazem crer que, tomadas as devidas precauções com os rigores da pesquisa em seus aspectos metodológicos, conceituais e éticos, “pelos histórias de vida, pode passar a elaboração de *novas* propostas sobre a formação de professores e sobre a profissão docente” (NÓVOA, 1995c, p. 25, grifos do autor).

Garcia (1999) trata a formação docente na perspectiva do *desenvolvimento profissional* por considerar o professor um profissional do ensino. Para este autor o ensino é tomado como uma *atividade prática e deliberativa*, portanto, diferente do

paradigma processo-produto, no qual o professor é visto como técnico, não como agente de desenvolvimento curricular, mas tão somente transmissor de conhecimento produzido por outros especialistas, em geral, pesquisadores distantes de sua realidade. Segundo ele, é preciso mudanças não só nas estratégias de desenvolvimento profissional como também na própria concepção de professor. Assim diz:

talvez a mudança mais importante radique na substituição da idéia do ensino como ciência aplicada pela de ensino como atividade prática e deliberativa, com uma clara componente ética. Nesta perspectiva, o desenvolvimento profissional é entendido como o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático estratégico e sejam capazes de aprender com a própria experiência. (GARCIA, 1999, p. 144).

Nesta vertente o professor é agente produtor de conhecimento fundamentado na prática, agente capaz de teorizar sobre o trabalho que desenvolve, diferentemente da visão tecnicista emanada do paradigma processo-produto.

Para Diniz Pereira (2002) os programas de formação de professores em geral têm se pautado em modelos que disputam hegemonia entre a racionalidade técnica, de um lado, e, de outro, a racionalidade prática e a racionalidade crítica. A concepção de professor é distinta em cada modelo. Nos parâmetros da racionalidade técnica, modelo positivista de formação, o professor é considerado

como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas. Assim para se preparar o profissional da educação, conteúdo científico e/ou pedagógico é necessário, o qual servirá de apoio para a sua prática. Durante a sua prática, os professores devem aplicar tais conhecimentos e habilidades. (DINIZ PEREIRA, 2002, p. 22).

Na visão da racionalidade prática, as contingências da ação docente, suas complexidades e incertezas que fogem ao controle técnico, são expedientes que integram o pensar e o fazer. Nesta concepção o professor é considerado “como um profissional que reflete, questiona e constantemente examina sua prática pedagógica cotidiana, a qual por sua vez não está limitada ao chão da escola” (DINIZ PEREIRA, 2002, p. 26).

Para a racionalidade crítica o professor é eminentemente político, assumindo posicionamento dialético de superação do *objetivismo* do pesquisador positivista, afeito ao modelo técnico de formação docente, e do *subjetivismo* do pesquisador interpretativista condizente ao modelo prático dessa formação, na expectativa de perceber como as interferências das condições objetivas e subjetivas estão agindo em situações específicas da prática educacional com o objetivo de transformá-las. Os modelos críticos de formação de professor trazem, como dizem Carr e Kemmis (1986, p. 156, apud DINIZ PEREIRA, 2002, p. 28):

uma visão de pesquisa educacional como análise crítica que direciona a transformação da prática educacional, os entendimentos sobre a educação e os valores educacionais daqueles envolvidos no processo, e as estruturas sociais e institucionais, as quais fornecem o esqueleto para a sua ação. Nesse sentido uma ciência da educação crítica não é uma pesquisa *sobre* ou a *respeito de* educação, ela é uma pesquisa *na* e *para* a educação. (grifos do autor).

É nesta linha que Diniz Pereira (2002, p. 37) discute “o atual movimento dos educadores-pesquisadores como uma estratégia para se tentar romper com os programas de formação de professores baseados nos modelos técnicos e visando a construção de modelos críticos de formação docente”. Nestes modelos o foco do trabalho está na transformação da educação e da sociedade, sob a ótica da racionalidade dialética. Nesta ótica, Kincheloe (1997) defende a pesquisa-ação como alternativa de formação do professor ao ensino tecnicista e aos procedimentos formais do pensamento. Para este autor o trabalho do pesquisador crítico da ação traz duplo benefício à formação docente porque, ao estabelecer conexões com outros movimentos organizados da sociedade, possibilita ao docente e a comunidade escolar, a recíproca contribuição, na medida em que propicia “um diálogo democrático público [possível] de iniciar mudanças sociais” (KINCHELOE, 1997, p. 182). Isto porque, conforme referidos pelos autores acima citados, por não se constituir a falar *sobre*, mas a agir *na* e *para* a educação, os efeitos desse tipo de trabalho extrapolam o espaço intra-escolar com possibilidades de um alcance social mais amplo.

Ao pensar nessa possibilidade de alcance social, vejo que a discussão sobre a formação e profissionalização docente, na situação brasileira atual pode ser contemplada pela abordagem segundo a qual o contorno

[que tem a formação no delineamento de uma profissão] vai sendo traçado pela relação com a sociedade mais ampla em que a mesma se insere, envolvendo tanto a sociedade política como setores da sociedade civil. Assim, o seu conteúdo e formato são objeto de contenda e de disputa entre os setores sociais diretamente referidos bem como entre os segmentos sociais que lhe dão o necessário apoio, tendo em vista o papel mediador exercido pelo Estado no atendimento às necessidades sociais, como a educação escolar. Considerando que o Estado, em sua feição democrática, condensa interesses das variadas forças sociais em presença, que conseguiram se firmar em determinada conjuntura, as propostas e decisões tomadas no seu âmbito, necessariamente, subsidiam ou reforçam projetos políticos-sociais, em particular naquelas esferas com relação às quais não foi ainda possível estabelecer acordos independentes do grupo no poder porque reconhecidos como conquista democrática. (WEBER, 2003, p. 1146).

Todavia, terá a psicanálise algo a dizer sobre formação de professores? É o que procuro verificar na seção seguinte.

2.3 O que a psicanálise pode dizer sobre formação de professores?

No relatório final da professora Speller (2006) sobre o projeto Docência e memória: a psicanálise escuta as professoras, consta:

Muito se tem escrito sobre as mudanças na subjetividade contemporânea e nos laços sociais. Num mundo que valoriza a velocidade e a novidade e não a experiência acumulada, é importante resgatar as experiências de vida. A responsabilidade que toca ao professor na educação da criança é, sem dúvida, um dos impasses, um dos mal-estares sociais. Premido pelo dito fracasso escolar e em sua situação financeira, o narcisismo do professor afetado pela impossibilidade, que sente como impotência, de ser o professor ideal que a sociedade e ele mesmo se demandam, traduz-se num mal-estar não explicitado e elaborado em conjunto no cotidiano da escola, que retorna em forma de doenças. (SPELLER, 2006, p. 9).

Transcrevo esse trecho por tê-lo como expressivo do discurso pelo qual a Psicanálise pode estar dialogando com a formação de professor face aos sintomas presentes no exercício da profissão. Conforme Kupfer (2000, p. 119),

O saber da psicanálise poderá inclinar o educador a transmitir e fazer aprender por meio de um ato educativo tal como ele é entendido pela psicanálise: como transmissão da demanda social além do desejo, como transmissão de marcas, como transmissão de estilos de obturação da falta no Outro.

Essa compreensão do ato educativo me faz entender o trabalho docente revestido essencialmente de ações e discursos que educam num sentido mais amplo que o dispensado pela racionalidade técnica. Pois não se trata da transmissão de um conteúdo ao modo de instrução programada, mas tenho presente a educação como discurso social, muitas vezes enigmático em seus efeitos surpreendentes, na dimensão considerada por esta autora quando afirma que: “educar torna-se a prática social discursiva responsável pela imersão da criança na linguagem, tornando-a capaz por sua vez de produzir discurso, ou seja, de dirigir-se ao outro fazendo com isso laço social” (KUPFER, 2000, p. 35).

Sendo o homem⁶ um ser eminentemente social, a educação lhe é inerente desde o seu nascimento. É um processo que não se dá soliticamente, pois ainda quando está só consigo mesmo sofre a ação do Outro, representante do mundo simbólico introjetado em si, ao modo do *Daimonion* que nos persegue como nossa própria sombra. A educação implica, ao meu ver, preservação da humanidade pelo compromisso ético da geração adulta com as novas gerações, como diz Hannah Arendt (1997, p. 247), “a educação é também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos”. O sentido desta tarefa parece-me que seja o de “conservar e transmitir o amor intelectual ao humano” (SAVATER apud SAYÃO; AQUINO, 2004, p. 80). Educar assim torna-se não uma busca de adequação e homogeneização, mas uma possibilidade psíquica ligada à posição do desejo inconsciente constitutivo da subjetividade. Para Lajonquière (1999, p. 49), a educação,

[...] que longe de ser – como pensa a (psico)pedagogia moderna – o resultado de um ‘ajuste ao meio’ atual ou futuro, graças ao desenvolvimento de um saber natural contido na origem, é, ao contrário, o efeito da *produção de um lugar* numa história para um sujeito, em virtude da transmissão de marcas simbólicas advindas do passado.

⁶ Tomado na acepção de ser humano

A *transmissão de marcas simbólicas advindas do passado* a que se refere o autor implica a assunção da dívida simbólica pela qual a geração adulta insere a mais nova na cultura à qual esta nova geração imprimirá, por sua vez, as suas marcas.

Enquanto a educação tem seu início com o surgimento do homem, a Pedagogia e a escola por princípio, normatizadoras, acontecem a partir de um tempo mais recente. Segundo Brandão,

A educação aparece sempre que surgem formas sociais de condução e controle da aventura de ensinar-e-aprender. O *ensino formal* é o momento em que o ensino se sujeita à *pedagogia* (a teoria da educação), cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos, e constitui executores especializados. É quando aparecem a escola, o aluno e o professor. (BRANDÃO, 1985, p. 26).

A invenção desse cenário e atores sociais – escola, aluno, professor - têm sua origem acoplada à construção do sentimento de infância (ARIÈS, 1981) que se consagra no século XVIII particularmente com Rousseau (1995) e seu *Emílio*, embora antes já fossem consideradas. Nessa obra o autor busca formular normas, preceitos, métodos e técnicas para se educar as futuras gerações que, ainda hoje, exercem grande influência na Pedagogia, conseqüentemente, no trabalho de muitos professores. Tudo exato, tudo programado, tudo perfeito para o apaziguamento de certezas narcísicas que a Psicanálise vem desmistificar.

Vejo que a Pedagogia tem sido uma teoria do conhecimento, síntese de múltiplas terminações científicas de diversas áreas, sobretudo, Humanas e Sociais, como por exemplo: a Psicologia, a História, a Sociologia, a Filosofia, a Antropologia que, entre outras lhe dão consistência. Sistematizada com definição de objetivos e expectativa de resultados em acordo a interesses específicos de tempo e espaço, os quais configuram as tendências pedagógicas (liberais, marxistas, tecnicistas, tradicionais, renovadas, construtivistas etc). Desta sistematização podemos constatar as denominações pedagogia empresarial, pedagogia das séries iniciais e outros qualificantes tendo em comum o fato de que traz em si a idéia de um saber universalizante, uma totalidade fechada. Em decorrência, a perspectiva de previsão e controle. Porém, com muita propriedade já o disse o estudioso português:

A educação não é apenas um projeto científico ou racional, pois a acção pedagógica realiza-se a partir de uma pluralidade de valores e de crenças, de ideais e de situações, que é ilusório tentar controlar *a priori*. A educação não encontra sua razão de ser apenas no razoável, mas também no trágico; não apenas um ato racional, mas também dramático. (NÓVOA, 2001, p. 80)

A Psicanálise vem trazer uma visão do ser humano que, a nós, professores, torna-se sobremaneira interessante, ao nos apontar uma dimensão acerca do sentido da existência que está muito próximo, digo mesmo, imbricada, às finalidades do nosso trabalho e que se aproxima do trágico, do dramático, mencionados pelo autor. Esta visão é a do ser humano *como um ser trágico* que pode ser entendido do seguinte modo:

Trágico pela falta de um sentido prévio à sua finita existência, pelo seu precário equilíbrio na corda bamba do simbólico estendido sobre o picadeiro do real, pela precariedade de suas evanescentes imagens-miragens com que se percebe e percebe ao mundo, trágico pelas fragilidades de suas provisórias e precárias certezas e identificações sobre as quais tenta sustentar sua vida, trágico pelo desamparo e necessidade de amor tão dificilmente encontrado e mantido, trágico por tentar viver sempre, apesar de. (SPELLER, 2005, p. 120).

É possível, em base a tais pensamentos, afirmar que, caso se almeje uma educação para a realidade, o professor terá que se “educar para e na castração, na impossibilidade da completude e nas possibilidades da incompletude, nos recursos do simbólico e do imaginário para tocar o real, para a brevidade do prazer e para a presença da incerteza, para o mal estar na cultura” (SPELLER, 2004, p. 86). É que o trabalho docente acontece por ações e palavras. Schäffer (1999) num artigo sobre a educação e a falta escreve que

é a própria Psicanálise que nos alerta sobre uma exigência ética: ‘ensinar é sempre uma aventura com a fala, e falar é sempre uma aventura de poder; no espaço da fala não há nenhuma segurança, nenhuma inocência’ (PEREIRA, 1994, p. 208). Cumpre então não abusar desse poder que o contrato pedagógico nos coloca, pois, se ensinar é possível, nem por isso deixa de esbarrar no desejo. (SCHÄFFER, 1999, p. 113).

Ações e palavras efetivam-se no âmbito das relações humanas mediadas por interesses impregnados de subjetividade no qual a linguagem nos constitui. Neste

espaço, o professor tem, como agente formador, o seu fazer e o seu agir inscrevendo-se, significativamente, nas esferas do simbólico e do imaginário. O contexto em que tais ações se concretizam é um contexto marcado, sobretudo, por “inúmeras vontades e intenções conflitantes [próprias da] teia de relações humanas que existe onde quer que os homens vivam juntos” (Arendt, 2000, p. 196).

Assim, o professor sofre, cotidianamente, enquanto educador, os efeitos da imprevisibilidade e da incerteza. Isto sem mencionar que “o trabalho no ensino tem uma natureza especial, na medida em que é difícil detectar regularidades que possam ser objeto de um certo controle e investigação” (Sacristán, 1995, p. 89). O que dá a notícia da castração, restando-lhe, portanto, de todas as formas, lidar com a incompletude, a falha, o mal-estar constitutivo do humano, como diz Freud (1930) em seu texto *Mal-estar na cultura*. Por isso, considero interessantes à formação de professor o entendimento de algumas noções sobre conceitos psicanalíticos que ajudam a pensar a profissão, o fracasso escolar, o papel que o educador possa estar desempenhando na inserção do aluno no social conforme indicam os resultados do trabalho de Speller e Figueiredo (2005), entre outros.

Na escola o professor e o aluno, como em todo lugar em que haja relações humanas, vêm-se envolvidos pela atmosfera de processos nos quais as variadas constituições psíquicas se manifestam, quase sempre sem ter conhecimento do que move a si mesmos e aos outros, devido à sua natureza inconsciente. Por esse desconhecimento terminam, na maioria das vezes, presos ao dual em relações imaginárias que a nada levam, a não ser à destruição e à agressão mútua entre professor e aluno no interjogo de relações transferenciais. Nesse impasse não se remete a um terceiro simbólico, que no caso, é o conhecimento. Como diz Alicia Fernandez (1994, p. 65) “para que se constitua uma situação de aprendizagem necessitamos de um ensinante e de um aprendente que estabeleçam uma relação em função de outra relação de ambos com um terceiro: o conhecimento”. Portanto, o conhecimento rompe com a relação dual entre o professor e o aluno, representa o terceiro mediador entre os dois.

A transferência, um dos conceitos fundamentais da psicanálise, segundo Speller (2001/2002, p. 103):

[...] não foi criada pela psicanálise, dado que também existe em situações não analíticas, ou seja, em toda situação onde há um

suposto saber e as armadilhas e encantos do imaginário, mas será a psicanálise que irá desvendá-la, trabalhando através dela.

O sentido desse termo está em que algo é tomado em lugar de um outro, por exemplo, *grosso modo* uma 'caixa de sapato' tem seu conteúdo esvaziado e para ela é transferido um conteúdo desconhecido que, no entanto, é revestido de um significado projetado por quem o substituiu. É um fenômeno que permeia qualquer relação humana e consiste basicamente em deslocar protótipos infantis vividos com uma sensação de atualidade acentuada para uma pessoa. Esta operação é realizada pelo desejo inconsciente que toma esse substituto como uma forma vazia na qual deposita sentidos, poderes. Na ação, não se trata de caixa de sapato, mas de ser humano, instala-se então uma situação, talvez do tipo a que se refere Nóvoa (2001) ao dizer do trágico e do dramático na razão de ser da educação, cujos encaminhamentos podem ser bem menos torturadores para os envolvidos, caso se tenha conhecimento do fenômeno que nela se manifesta.

Morgado (2003) refere-se à sedução na relação pedagógica e alerta que “na base psicológica inaugural da relação professor-aluno, o campo transferencial não pode constituir o ponto de chegada” (MORGADO, 2003, p. 114). A revivescência do amor e/ou ódio da criança dirigida inicialmente às figuras parentais que se atualiza nos sentimentos ambivalentes no momento dirigidos ao professor precisa se remeter ao trabalho intelectual para que ocorra o ensino-aprendizagem. Assim,

A dominação sedutora da autoridade original é rompida quando o professor não atende à expectativa transferencial do aluno. Aceita seus afetos ternos, para ajudá-lo a trabalhar. Também aceita a transferência erótica e a transferência hostil, mas se abstém de corresponder a elas. Exerce adequadamente sua autoridade pedagógica, porque põe o conhecimento que a legitima no lugar da sedução contratransferencial. Essa ação genuinamente pedagógica, que pode propiciar a predominância de sentimentos brandos de afeição e respeito – sublimações do erotismo e da hostilidade -, produz condições favoráveis para que o campo transferencial e a sedução que dele deriva estimulem o trabalho intelectual. (MORGADO, 2003, p. 115).

Portanto, no que concerne ao campo das ambivalências intersubjetivas, penso que a Psicanálise tem muito a dizer ao professor pelo modo peculiar com que enfoca as relações do sujeito consigo mesmo, com o semelhante e com a cultura. Ocorre que, em parte por ignorar esse aspecto que envolve “parcela de nossa

própria constituição psíquica” (FREUD, 1930, p. 105), o professor como aquele que está encarregado da educação escolar o que faz, na maioria das vezes, é reproduzir a repetição enfadonha do discurso queixoso, que paralisa a ele mesmo e aos demais, perdendo a oportunidade de implicar-se com o seu fazer, com o seu dizer, responsabilizando-se por suas ações.

Escreve Kupfer (2000, p. 137) que “quando há circulação de discursos, as pessoas podem se implicar em seu fazer, podem participar dele ativamente, podem se responsabilizar por aquilo que fazem ou digam”. O professor Nóvoa (2001, p. 90) costuma dizer que, “em educação, há sempre alternativas”, com o que estou de acordo e, por isso, talvez a impotência sentida frente às necessidades postas na condução do trabalho docente idealizado possa tornar-se impossibilidade, abrindo perspectivas para o possível, já desde uma posição subjetiva menos onipotente e menos queixosa da castração. Ou seja, diante da realidade de uma criança que não responde às expectativas do aluno ideal que o professor espera encontrar, frente ao qual sente-se impotente, este professor perceba a impossibilidade de transformar suas dificuldades familiares, seu jeito de ser e não se ponha a lamentar, mas se atenha à sua função ensinando-o do melhor modo possível. Assim, a Psicanálise poderá afetar o professor em sua maneira de conceber a profissão, os alunos, os pais, os colegas; enfim, ao outro – “semelhante na diferença” – como diz Kehl (2002, p. 20).

Passo em seguida a buscar um diálogo entre os conceitos ensino e transmissão pela centralidade que vejo ocuparem no trabalho docente.

2.4 Ensino e transmissão

Considero válido o pensamento de ensino como “atividade prática e deliberativa, com uma clara componente ética”, conforme o conceitua Garcia (1999, p. 144). Entendo que neste enfoque há uma implicação do professor com o alcance e a qualidade possível do que ensina, embora sabendo de antemão do caráter de imprevisibilidade da ação. Neste ponto lembro o que li em Felman (2000, p. 67) sobre a experiência acontecida num curso de literatura e testemunho, por ela

planejado e ministrado, cujo evento pedagógico lhe fizera aventurar-se à seguinte proposição:

[...] ensinar, em si mesmo, enquanto tal, ocorre apenas através de uma crise: se o ensinar não se depara com uma espécie de crise, se ele não encontra nem a vulnerabilidade nem a explosividade de uma dimensão crítica e imprevisível (explícita ou implícita), ele provavelmente não ensinou verdadeiramente: ele talvez tenha transmitido alguns fatos, transmitido algumas informações e alguns documentos, [aos] estudantes ou o público – os receptores – [...] mas que ninguém podia *reconhecer*, e que ninguém podia, portanto, verdadeiramente, *aprender* ou *pôr em prática*. (FELMAN, 2000, p. 67, grifos da autora)

Ao que me parece, essa situação chama de *per si* a responsabilização do professor para com o seu trabalho diante do enfrentamento da crise mencionada pela autora, numa evidência da componente ética a que se refere Garcia (1999), principalmente quanto aos encaminhamentos, às deliberações a serem tomadas, uma vez que cabe a ele (professor) a função de re-situar, relacionar o agora com o antes e o depois, “reintegrando a crise, portanto, em um enquadre de significado *transformado*”.(FELMAN, 2000, p. 68, grifo da autora).

Nessa visão, o ensino não é sinônimo de transmissão entendido como reprodução impessoal, neutra, de informações disciplinarmente fragmentadas. Parodiando a compreensão de Felman (2000) acerca do testemunho tanto na Psicanálise quanto na Literatura, atrevo-me a dizer que a transmissão insere-se numa modalidade a que é possível referir-se como **enunciado sobre** enquanto o ensino insere-se na modalidade que remete para o **acesso** ao conhecimento. Distintos, porém interligados, ambos os eventos são inerentes ao trabalho docente que tem como alvo o conhecimento.

Segundo Mrech (1999, p. 83), “para Lacan, há uma confusão entre saber e conhecimento. O saber é uma elaboração pessoal do sujeito. O conhecimento apenas o seu contexto inicial instituído a partir da informação”. Assim, pode-se dizer que o professor transmite um saber que ele mesmo não detém, pois que ele se encontra numa posição de quem traz alguma informação que passará a ganhar sentido ou não diante desse processo de elaboração a ser tecido pelo aluno e que escapa ao controle do professor.

Essa elaboração passa pelo desejo de saber quando se quer aprender algo. Para Freud (1989), o desejo de saber está ligado ao que ele considera como

momento da descoberta da diferença sexual anatômica da criança, mais propriamente, da interpretação dada a este fato que implica o entendimento de que alguma coisa falta. Esta constatação remete ao sentimento de perda – mais uma além daquelas relativas ao seio da mãe e a das próprias obras (excreções, fezes, urina) – gerando a angústia de castração que se acentua na passagem pelo Complexo de Édipo. Essa angústia a faz querer saber. Este querer saber a criança manifesta através de suas investigações sexuais infantis que nada mais são que a curiosidade infantil sobre o seu lugar no mundo. No começo um lugar sexual a ser ocupado segundo o sentido atribuído às suas questões sobre a sua origem e o seu destino. O desejo de saber tem na base as pulsões sexuais e associa-se com o dominar, o ver, e o sublimar conforme tenha passado pelo complexo de Édipo e respondido à ação do recalque. Deste ponto de vista:

Se o recalque foi brando, os representantes pulsionais podem ascender à consciência metamorfoseados em curiosidade intelectual: estar aberto à investigação implica, em última instância, querer saber de si, da própria sexualidade. Se o recalque foi intenso, não há possibilidade de disfarce sublimatório para os representantes pulsionais, que terão de permanecer inconscientes: estar fechado à investigação implica, em última instância, não querer saber de si, da própria sexualidade, pois uma simples pergunta pode ser perigosa para o ego. (MORGADO, 2003, p. 113).

O desejo de saber, a curiosidade, vistos pelo enfoque da psicanálise poderá contribuir muito para o trabalho do professor na dimensão em que lhe amplia o leque de possibilidades para a ação junto ao seu aluno, à sua sala de aula no processo de enunciar, anunciar e acessar ao conhecimento.

Passo a seguir, a apresentar o perfil dos egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia, realização de um dos objetivos propostos pela presente pesquisa.

CAPÍTULO 3 PERFIL DOS EGRESSOS DA PEDAGOGIA/CONVÊNIO 035/94-FUFMT

3.1 Sexo

O corpo discente egresso do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, desenvolvido pela proposta interinstitucional desencadeada pelo Convênio Nº 035/94-FUFMT, foi constituído, predominantemente, por mulheres que representam 93% do total de 334 concluintes, enquanto 7% representam os homens, conforme mostra o quadro abaixo.

Quadro 3 – Proporção e número absoluto de egressos da Pedagogia/Convênio 035/94-FUFMT por Sexo.

Sexo	Frequência	Proporção (%)
Feminino	312	93
Masculino	22	7
Total	334	100

Fonte: Silva, Pesquisa Egressos da Pedagogia/Convênio 035/94-FUFMT.

Nota: Elaboração própria em acordo aos dados levantados na relação de alunos fornecida pela Coordenação de Administração Escolar/UFMT – 2005.

Esta realidade não se distancia da realidade informada pela Pesquisa Nacional Unesco (2004) sobre os professores brasileiros da educação básica. Dos cinco mil docentes que responderam aos questionários auto-aplicáveis, 81,3% são mulheres e 18,6% são homens. A pesquisa ressalta que “a maioria das professoras encontra-se atuando no ensino fundamental” (UNESCO, 2004, p. 44), mas não informa o percentual.

Os dados também estão em concordância com os resultados da pesquisa feita pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação no ano de 2002, conhecida como Retrato da Escola III (CNTE, 2003). Das 4.656 pessoas entrevistadas em dez estados brasileiros, 83% constituíam-se de mulheres, sendo que o estado de Mato Grosso foi representado por 74,1%.

A predominância do sexo feminino na docência é conhecida na História da Educação por *feminização do magistério*. No Brasil começou a se delinear a partir do final do século XIX e início do século XX, ganhando expressividade com o processo de industrialização. Para atender às exigências sociais decorrentes deste processo, o sistema de ensino aumenta a demanda escolar autorizando as mulheres para o magistério. Neste setor as *professoras primárias* se ocupam com a educação da infância tendo a possibilidade de conciliar as atividades domésticas e docentes trabalhando na escola apenas um período durante o dia. Se bem que o chamamento de início se dirigia, principalmente às solteiras, órfãs e viúvas (LOURO, 1999).

Pesquisas em várias áreas do conhecimento (CODD, 1999; LOURO, 1999, 2000; GEDOMGE-FEUSP, 2000; CATANI et al, 2000) demonstram que essa preponderância feminina no magistério vincula-se ao discurso social que identifica a docência com o cuidado e atenção dedicada à criança na perspectiva da escola como continuidade do lar e do trabalho docente como correlato ao trabalho doméstico. Esta associação da professora à figura de mãe e do seu trabalho como extensão das atribuições domésticas caracteriza o magistério como não-trabalho e tem implicações sérias para a profissionalização docente. Portanto, a desvalorização do status do trabalho docente, o rebaixamento salarial dos professores e das suas condições de trabalho decorre de fatores sócio-históricos que interferem nas expectativas e motivações para a escolha e exercício da profissão.

Lopes (1998) em seu artigo *Da sagrada missão pedagógica* nos informa que a santificação das professoras e a maternização da sua docência como ideal a ser alcançado está presente em documentos de congregações religiosas desde o século XVIII, até em conferências, discursos oficiais e produções poéticas mais recentes. Diz ela que:

à História da Educação, cabe buscar a articulação presente/passado. [...], se pretendemos capturar de que maneira a educação se articula com as mentalidades – conteúdo impessoal do pensamento, visões de mundo que incluem o afetivo, os sentimentos, as paixões, as sensibilidades. (LOPES, 1998, p. 38).

As mulheres, as professoras, são diferentes entre si e no decorrer dos tempos. Contudo, observando os resultados obtidos na pesquisa sobre a qual

disserto, pergunto: por que, ainda hoje, vivemos e deixamos viver a construção de um ideal torturador preso à figura de uma maternidade espiritual (mãe-educadora)? Isto está muito presente nos depoimentos das egressas. Parece que o domínio racional de novos conhecimentos não tem transformado radicalmente posturas e formas de agir no que diz respeito à especificidade do ser mulher ao longo do tempo. Num artigo em que trabalha a questão *De que sofrem as mulheres professoras?* Diniz (1998) afirma o seguinte:

É intrigante o fato de que as leituras que se propõem a analisar o fenômeno da feminização do magistério não se interroguem sobre a especificidade do ser mulher. O que haveria de singular na mulher que faz com que se encaminhe para essa função ensinante? Haveria algo mais específico nesse campo de trabalho que atrairia as mulheres de forma tão inquestionável para além das considerações econômicas, históricas e sociais, que justificam a presença tão significativa das mulheres nessa profissão, é importante considerar a dimensão do sujeito, perguntando à mulher o porquê da incorporação desse discurso. (DINIZ, 1998, p. 200-201).

Speller (2004, 2005) costuma dizer da importância da subjetividade da professora e sua influência nos rumos da educação, devido à sua expressiva presença neste espaço e pelas especificidades da mulher na determinação de suas escolhas e práticas profissionais. Tal prerrogativa procede dos trabalhos que tem realizado nos últimos tempos, inclusive, com a criação do grupo de pesquisa Educação, Subjetividade e Psicanálise. Talvez investigar nesta área possa estar a possibilidade de uma alternativa a ser pensada nos cursos de formação docente que avance na direção do aprofundamento acerca dos mal-estares desta profissão abrindo novas perspectivas de convivência a partir da interrogação pelo desejo que impulsiona os atos, ao modo sugerido por Diniz (1998).

Outra psicanalista que estuda os Impactos da psicanálise na educação disse que “Não basta ser professor reflexivo, como propõe Antonio Nóvoa e Donald Schön, porque muito do nosso processo em sala de aula decorre de um plano inconsciente” (MRECH, 2005, p. 156). São visões que, ao meu ver, trazem um acréscimo à questão da formação de professores.

3.2 Estado civil

Quadro 4 – Proporção e número absoluto dos egressos da Pedagogia/Convênio 035/94-FUFMT por Estado Civil.

Estado civil	Frequência	Proporção (%)
Casado	153	46
Solteiro	135	40
Desquitado	9	03
Não informado	30	09
Viúvo	7	02
Total	334	100

Fonte: Silva, Pesquisa Egressos da Pedagogia/Convênio 035/94-FUFMT.

Nota: Elaboração própria em acordo com dados levantados na relação de alunos fornecida pela Coordenação de Administração Escolar/UFMT – 2005 e nas fichas de cadastro de alunos fornecidas pela Coordenação do Curso de Pedagogia/IE/UFMT - 2005.

Quanto ao estado civil, 46% informam ser casado; 40%, solteiro; 3%, desquitado; 2%, viúvo e 9% não informaram sobre este quesito. Faça uma ressalva ao fato de que estes dados foram coletados da ficha de matrícula por ocasião do ingresso no curso e que, portanto, podem ter-se alterado no momento da conclusão do curso. Contudo, colabora para se pensar na realidade da jornada de trabalho das professoras, pois como mostra o resultado da pesquisa Retrato da Escola III (CNTE, 2003) em que 61,9% declararam-se casado, a questão da tripla ou múltipla jornada laboral tem implicações na qualidade de vida dessas mulheres e da luta pela formação e profissionalização docente.

3.3 Idade

Quadro 5 - Proporção e número absoluto dos egressos da Pedagogia/Convênio 035/94-FUFMT por idade.

Faixa etária	Matriculados		Egressos	
	Frequência	Proporção (%)	Frequência	Proporção (%)
21 a 25	1	0	1	0
26 a 30	18	5	12	4
31 a 35	46	12	34	10
36 a 40	96	25	87	26

41 a 45	96	25	80	24
46 a 50	72	18	63	19
51 a 55	35	9	33	10
56 a 60	21	5	19	6
61 a 65	5	1	5	1
Total	390	100	334	100

Fonte: Silva, Pesquisa Egressos da Pedagogia/Convênio 035/94-FUFMT.

Nota: Elaboração própria em acordo aos dados levantados na relação de alunos fornecida pela Coordenação de Administração Escolar/UFMT – 2005.

Para saber a idade dos egressos considerei ano base para cálculo o ano civil de 2005 por ser o ano de conclusão da última turma previsto pelo Convênio, uma vez que se estimava um prazo de 10 anos (1995 a 2005). Agrupei a faixa etária considerando um intervalo de cinco anos, para fins de visualização, tendo como limite mínimo a menor idade e como limite máximo a maior idade e obtive o resultado conforme quadro acima. A maioria (86%) dos alunos tem idade acima de 36 anos. As faixas com maior frequência abarcam idades entre 36 e 50 anos (69%). Na pesquisa da CNTE (2003) consta-se que a predominância da faixa etária entre os profissionais da educação básica no Brasil está na faixa dos 40 aos 59 anos (53,1%), sendo que no estado de Mato Grosso essa porcentagem atinge 45,4; enquanto a faixa dos 25 a 29 anos de idade chega a 48,3%. Isto implica no grande contingente próximo a aposentar-se, considerando que (23%) da demanda atendida apenas pelo curso de Pedagogia pesquisado, que envolveu algumas escolas dos municípios de Cuiabá, Santo Antônio de Leverger e Várzea Grande, já tem de 16 a 20 anos de serviço no magistério conforme quadro 4. Sendo que, de fato, é possível dizer que 50% já se encontra pela metade da carreira, considerando que as professoras aposentam-se com 25 anos de exercício da profissão e são elas que prevalecem estatisticamente no quadro de egressos que pesquisa.

3.4 Tempo de serviço no magistério

Quadro 6 – Proporção e número absoluto dos egressos da Pedagogia/Convênio 035/94-FUFMT por tempo de serviço no magistério.

Tempo de serviço	Frequência	Proporção (%)
1 a 5	45	13

6 a 10	91	27
11 a 15	89	27
16 a 20	76	23
21 a 25	12	4
26 a 30	1	0
Não informado	20	6
Total	334	100

Fonte: Silva, Pesquisa Egressos da Pedagogia/Convênio 035/94-FUFMT.

Nota: Elaboração própria em acordo com dados levantados nas fichas de cadastro de alunos fornecidas pela Coordenação do curso de Pedagogia/IE/UFMT – 2005.

Na pesquisa que a Universidade Federal de Goiás (LOUREIRO, 1999) realizou com os egressos das licenciaturas ministrada por esta instituição, os egressos da Pedagogia foram os que “mais permanecem na educação. Grande parte deles estava na educação há mais de cinco anos” (LOUREIRO, 1999, p. 69), assim escrevem os autores, porém sem informar o valor numérico, seja frequência ou proporção. Também na pesquisa que ora disserto 87% estavam na educação acima de cinco anos de serviço docente. Este resultado está próximo ao que apontou a pesquisa da CNTE (2003) em que a média do tempo de serviço indicado pelo conjunto dos entrevistados ficou em 15 anos. Aproxima-se também dos resultados da pesquisa Unesco (2004, p. 86) em que “a porcentagem de professores concursados ao magistério da educação básica é maior nas faixas de tempo mais elevadas (acima de 5 anos de profissão)”. Será que o poder público brasileiro não tem realizado concurso para ingresso de jovens professores para o magistério? Esta profissão não estará sendo atraente para os jovens? Esta pergunta pode ser respondida pela seguinte menção feita na análise da CNTE (2003, p. 5):

O Brasil está perdendo educadores, professores [...]. A médio prazo, dez anos, aproximadamente, o país começará a sofrer com a escassez de docentes, fato que já é visível em várias redes estaduais, especialmente nas áreas técnicas (matemática, química e física), cuja formação encontra em outras atividades da iniciativa privada remuneração superior à oferecida pelo poder público.

Segundo essa pesquisa, os salários desses profissionais no Brasil situa-se na média de R\$ 500,00 [quinhentos reais] a R\$ 700,00 [setecentos reais], o que representa “uma das principais dificuldades para se atrair os jovens para a carreira” (p. 6).

3.5 Naturalidade

A maioria (60%) dos egressos do curso é natural do estado de Mato Grosso. 31% são provenientes de outros estados da federação, conforme mostra o quadro 7.

Em que pese o processo migratório no estado mato-grossense, a predominância de egressos naturais deve-se ao fato de que a região geográfica atendida pelo convênio ainda conserva suas raízes. É uma região que recebe imigrantes, principalmente Cuiabá e Várzea Grande.

Quadro 7 – Proporção e número absoluto dos egressos da Pedagogia/Convênio 035/94-FUFMT por Naturalidade.

Estado	Frequência	Proporção (%)
Mato Grosso	199	60
Outros Estados	105	31
Não informado	30	09
Total	334	100

Fonte: Silva, Pesquisa Egressos da Pedagogia/Convênio 035/94-FUFMT.

Nota: Elaboração própria em acordo com dados levantados na relação de alunos fornecida pela Coordenação de Administração Escolar/UFMT – 2005.

3.6 Origem social e formação escolar

Com relação à origem social e à formação escolar não foi possível obter a informação através do levantamento nas fichas cadastrais, embora contenha a solicitação, o aluno não a preenche em seu todo. Por isso não apresento os dados quantitativos. Contudo, pude verificar pela leitura das histórias de vida relatadas nos dossiês que entre os egressos do curso há provenientes da parcela social trabalhadora que busca o magistério pela necessidade de manter a própria subsistência e ajudar nas despesas da família, há relatos de pessoas que estudaram (e estudam) com dificuldades de diversas naturezas: financeiras, familiares, pessoais.

A formação escolar dos egressos se deu no Curso Normal, alguns em escola pública, outros em colégio de freiras, outros em projetos de formação para professor leigo ofertados pela rede de ensino.

3.7 Egressos do curso: continuam ou não na profissão?

Segundo a informação oficializada pelas Secretarias de Educação do Estado e dos Municípios de Cuiabá, de Santo Antônio de Leverger e de Várzea Grande, os egressos continuam exercendo a profissão predominantemente na área de formação do curso nas escolas da rede administrativa na qual se encontravam vinculados quando fizeram o vestibular conforme quadro 8.

Quadro 8 – Onde estão os egressos da Pedagogia/Convênio 035/94-FUFMT.

Local de Trabalho	Professores Municipais	Professores Estaduais	Total Geral
Escolas	204	110	314
Órgão central	04	-	04
Afastamento s/ ônus	01	-	01
Aposentados	04	10	14
Exonerados	01	-	01
Total	214	120	334

Fonte: Silva, Pesquisa Egressos da Pedagogia/Convênio 035/94-FUFMT.

Nota: Elaboração própria em acordo com a relação informada pela SEDUC-MT e SME de Cuiabá, Várzea Grande e Santo Antonio de Leverger -2005.

Somente 04 egressos encontravam-se desempenhando suas atividades fora da escola, exercendo funções no órgão central da Secretaria. Dos egressos que não continuavam em efetivo exercício da profissão, 1 encontrava-se afastado sem ônus para o órgão de origem, 14 aposentaram-se e 1 foi exonerado.

Se tomar por base os índices dominantes nos quesitos informados sobre o perfil dos egressos da modalidade de curso que pesquiso, pode-se concluir que o perfil se caracterizou por um quadro predominantemente feminino, com idade entre 36 a 50 anos e tempo de serviço no magistério entre 6 a 15 anos. É bem provável que 50% desses egressos se aposentem em um prazo inferior a 8 anos, considerando que as professoras aposentam-se aos 25 anos de trabalho no magistério.

No próximo capítulo apresento o resultado alcançado acerca do que pensam os egressos sobre a formação recebida no curso de licenciatura que freqüentaram.

CAPÍTULO 4 O QUE OS EGRESSOS PENSAM SOBRE A FORMAÇÃO RECEBIDA

Após momentos, não poucos, nem fugazes de torpor no pensamento, de silêncio, de vazio, sem saber por onde começar, tendo esboçado idéias de discussão das informações selecionadas, li uma entrevista de Jorge Larrosa (2002) concedida a Alfredo Veiga-Neto, em Julho de 1995, que me sacudiu para a necessidade de retomar as leituras ao modo de quem se dispõe

[...] a ouvir o que não sabe, o que não quer, o que não precisa [...] a perder o pé e a deixar-se tombar e arrastar por aquilo que procura [...] a transformar-se numa direção desconhecida. O outro, enquanto outro, é algo que não posso reduzir à minha medida. Mas é algo do qual posso ter uma experiência que me transforma em direção a si mesmo. (LARROSA, 2002, p. 138).

Nessa perspectiva passei a reler as anotações e apontamentos levantados no percurso da investigação, cujos resultados passo a apresentar.

4.1 O que dizem os títulos que nomeiam os dossiês?

Os títulos que nomeiam os dossiês prenderam minha atenção, pelo fato de que “dar título a um trabalho requer poder de síntese” (MONTEIRO, 2004, p. 20), por isso, investi na sua leitura considerando-os portadores do anúncio da temática desenvolvida no corpo da produção. Dos 198 exemplares lidos e sistematizados, 21 alunos se limitaram a designá-los apenas pelo conceito *Dossiê*, enquanto 177 atribuíram título conforme quadro 9. Neste quadro procurei fazer um agrupamento segundo algumas palavras recorrentes, tais como busca, construção e outras, às quais designo de palavras-chave por que me parecem indicar o rumo delineado pelo curso na perspectiva dos egressos ao final da graduação.

Quadro 9 – Títulos dos dossiês dos egressos da Pedagogia/Convênio 035/94-FUFMT.**PALAVRA-
CHAVE****TÍTULO**

Busca	<p>Pedagogia, em busca de novos caminhos; Mudanças de uma postura pedagógica: busca de novos caminhos; Ser invisível na relação professor-aluno: a travessia como símbolo da busca de autonomia; A busca da transformação: teoria e prática em sintonia; À busca de conhecimentos para enriquecer a ação pedagógica; Em busca da realização profissional; Em busca de novas perspectivas para minha práxis; Em busca de um novo fazer pedagógico; Professor reflexivo: a busca desse ideal; Buscando caminhos para uma educação de qualidade; Buscando mudanças no fazer pedagógico; Reconstruindo a prática em busca de respostas; Buscando a teoria para tornar a prática cotidiana mais dinâmica; Um desafio em busca da construção do conhecimento.</p>
Trajetória	<p>A caminho do conhecimento, se fez necessário a reflexão da formação acadêmica; Da sala de aula para a academia: dossiê; Das origens à uma nova perspectiva; De feirante à professora do ensino fundamental: na trajetória de vida; Do sonho nasce a realidade; Dossiê: Como uma análise reflexiva da caminhada construtiva da práxis pedagógica após a graduação; Minha trajetória escolar e profissional; Percurso estudantil e profissional de uma professora: seus passos, mudanças e esperança; Trajetória de uma vida voltada à educação; Trajetória de uma vida voltada a educação; Trajetória inicial construtiva da práxis pedagógica,; Trajetórias pedagógicas na construção de novos ideais; Travessia: minha formação profissional; Um longo e árduo caminhar na educação; Despontam novos horizontes na minha formação profissional; Uma história de vida; Uma história de vida acadêmica e profissional; Meu caminho: análise reflexiva da minha trajetória profissional Retrospectiva, atualidade e perspectiva profissional docente.</p>
Prática	<p>A contribuição do curso de pedagogia para uma nova prática de ensino; A educação como prática mediadora de ações sociais; A prática pedagógica e o uso da cartilha na alfabetização; Alfabetização: um desafio na prática pedagógica do professor; Alfabetização: uma desafio inovador na minha prática pedagógica; Análise e reflexão da prática pedagógica,; As transformações ocorridas em minha prática pedagógica; Avaliação da prática pedagógica; Contribuição de uma prática pedagógica no apontamento de novas perspectivas; Educação: prática social e transformadora; Minha prática em questão; Minha prática em sala de aula nas séries do ensino fundamental e reflexões após o curso de Pedagogia; Minha prática enquanto orientadora no processo de ensino-aprendizagem; Minha vida estudantil e as mudanças ocorridas na prática pedagógica; Minhas experiências como professor de menores infratores no lar do adolescente,; Pedagogia: antes e durante o curso: reflexões sobre minha prática docente; Prática de ensino: saber/fazer com amor/qualidade; Prática pedagógica e escola ciclada; Prática pedagógica: ação reflexão transformação integração educação; Prática reflexiva: um caminho na formação acadêmica; Práticas docentes: reflexões para novas práticas; Práticas docentes: reflexões para um novo caminhar; Refletindo a minha prática: o caminho para mudanças; Uma visão reflexiva sobre minha prática pedagógica; Repensando a prática pedagógica na sala de aula; Teoria e prática do educador; (Re)pensando minha prática profissional; Memorial de vida e reflexão sobre minha prática pedagógica; Inovação e contribuição à prática docente.</p>
Escola	<p>Avaliação como forma de organização da escola ciclada; Escola como espaço social; Escola ciclada x escola seriada: destacando a avaliação; O desrespeito na escola pública: como mudar essa situação.</p>
Vida	<p>Educação para a vida; História de vida e relação do poder na educação; Minha história de vida e as transformações da educação; Minha vida, minha história: começos e recomeços; O resgate da minha vida acadêmica; Um novo desafio em minha vida; Despontam novos horizontes na minha vida profissional; Vida acadêmica e a descoberta do conceito de metodologia.</p> <p>Sujeito cognicente: nova postura pedagógica; Uma nova era: a era da alfabetização; Um novo olhar sobre o ensino na alfabetização; Alfabetização: uma nova postura pedagógica; Dossiê: um novo desafio; Educador com uma nova visão; Educador:</p>

Novo novo milênio, novo perfil; Lembrar o passado para entender o presente e o futuro de uma nova educação; Mudanças: novos desafios, novas realidades e perspectivas de um futuro melhor; Nova visão frente à aquisição do processo de aprendizagens; Novos conhecimentos: novas expectativas; Perspectivas de uma nova era da pedagogia para as séries iniciais do ensino fundamental; Me descobrindo politizada e crítica... Deslendo a educação para ríle-la novamente.

Continua
conclusão

Quadro 9 – Títulos dos dossiês dos egressos da Pedagogia/Convênio 035/94-FUFMT.

Construção Revendo o erro do passado para construir um futuro melhor; A construção de uma identidade profissional; A construção teórico/prática de uma educadora consciente das suas possibilidades e limites; Acreditando e construindo saberes a caminho da transformação; Construção do conhecimento profissional; Construindo a trajetória de minha vida acadêmica; Construindo conhecimentos na formação profissional; Meu processo de construção do conhecimento acadêmico e profissional; Um olhar para dentro, um olhar para fora na construção de conhecimento na formação profissional; Trabalho e construção da subjetividade; Repensando e reconstruindo a vida profissional; Mãe – Mulher – professora e a construção da identidade profissional; Educador: mudar para construir.

Formação Um olhar na minha formação profissional; Retrospectiva da formação profissional e acadêmica; Pedagogia vista sob novo enfoque, repensando a formação do profissional da educação; A formação profissional e a prática docente: reflexão sobre minha história de vida; A formação profissional renova o fazer pedagógico; A formação profissional: uma conquista; A pedagogia e suas contribuições para a minha formação; Ação-reflexão-ação: a formação reflexiva do professor; Alfabetização: trabalho e formação acadêmica; Análise reflexiva sobre meu processo de formação; Análise reflexiva sobre o processo de formação profissional; Contribuição na formação do professor; Curso de pedagogia e minha formação profissional; Experiências de formação de vida profissional; Formação do professor – eu como sujeito desse processo; Formação docente continuada; Formação docente continuada, numa abordagem curricular; Formação profissional; Formando educadores para a educação do IIIº milênio; Meu processo de formação profissional e a reconstrução da minha prática pedagógica; Minha formação acadêmica e profissional; Minha formação docente numa perspectiva atual; Nos caminhos da formação: o momento do curso de Pedagogia; Processo de formação e processo de alfabetização: fazer por prazer; Uma nova perspectiva para formação docente; A formação profissional e a prática docente: reflexão sobre minha história de vida; A formação do educador: reflexão da prática.

Reflexão A reflexão na essência da ação; As contribuições do curso em minha vida pessoal e profissional; Concepções e reflexões sobre educação: teoria e prática; Refletindo a prática pedagógica em busca de novos conhecimentos; Refletindo e construindo uma nova prática pedagógica; Refletindo meu fazer pedagógico – novos caminhos; Refletindo meu percurso histórico; Refletindo minha prática pedagógica no decorrer do curso de pedagogia; Refletindo o passado, inovando o presente para construir o futuro; Refletindo sobre a prática pedagógica; Refletindo sobre a própria prática pedagógica; Refletindo sobre o passado, entendendo o presente para construir o futuro de uma nova educação; Refletir a ação buscando a transformação; Refletir na ação: uma proposta para formação da identidade do professor; Refletir, decidir e agir. Tripé fundamental para uma educação de qualidade; Reflexão do processo de formação acadêmico; Reflexão ... Busca ... Conhecimento; Reflexão crítica contextualizada do curso de pedagogia e minha práxis; Reflexão da minha prática pedagógica; Reflexão da prática pedagógica; Reflexão de minha vida pessoal, acadêmica e profissional; Reflexão do processo de formação acadêmica; Reflexão e ação: na construção melhor; Reflexão sobre a minha profissionalização; Reflexão sobre minha profissionalização a partir das experiências vividas e adquiridas; Reflexão sobre minha vida acadêmica e profissional; Reflexões e experiências vividas e aprendidas no período de minha formação acadêmica na prática da alfabetização; Reflexões e perspectivas de uma educadora; Reflexões sobre minha prática pedagógica; Reflexões sobre minha profissionalização; Reflexões sobre minha trajetória de vida; Reflexões teóricas e práticas acerca da construção do conhecimento sistematizado; Retrospectivas e perspectivas de meu fazer pedagógico; Uma reflexão sobre a minha [?] profissional; Vivências teóricas, reflexões e expectativas pedagógicas; Uma abordagem reflexiva sobre o meu fazer pedagógico; Uma análise reflexiva do processo profissional, Um

olhar reflexivo sobre a minha prática; A linguagem através do lúdico. Um olhar reflexivo; (Re)pensando a alfabetização.

Avanços e expectativas pessoal e profissional; Como chapeuzinho amarelo, amarelada de medo descobriu que o lobo virou lobo: histórias de uma educadora; Dossiê: uma experiência singular; Educação: pesadelo ou conquista da realização pessoal; História da educação contada a partir da profissionalização da mulher; Professor: aquele que aprende e que ensina; Relato de uma professora; Resgatando teorias, tecendo idéias e recompondo-as.

Fonte: Silva, Pesquisa Egressos da Pedagogia/Convênio 035/94-FUFMT.

Pelas temáticas sugeridas nos títulos dos dossiês arrisco-me a dizer que o curso afetou a subjetividade dos egressos produzindo efeitos na implicação com a própria história de vida e com a profissionalização do trabalho docente. Na medida em que este implicar tenha resultado na melhoria da qualidade do trabalho, é possível dizer que a contribuição do curso para o exercício da profissão se efetivou. Porém, caso tenha servido para uma re-significação da escolha profissional na direção da busca por uma nova área de atuação, é provável que tenha havido uma evasão dos egressos do sistema no qual se encontravam vinculados ao ingressar no curso. Hipótese esta descartada pela informação dos órgãos contratantes que afirmam a permanência dos egressos nas respectivas redes em que estavam atuando enquanto frequentavam o curso. Além disso, o resultado dos questionários mostra que a maioria continua exercendo a docência nas séries iniciais do ensino fundamental de acordo ao programado no projeto em função do convênio. Porém, pode ser que permaneçam porque não encontram alternativas.

A situação de a formação docente ser realizada com professores que se encontravam em efetivo exercício, portando, formação em serviço, imprimiu aos dossiês um atributo singular que o torna especial enquanto instrumento de avaliação de conclusão de curso. Daí a significação de seus conteúdos, a partir do título, para a ênfase à profissionalização. O conhecimento nele trabalhado expressa a natureza da atividade pedagógica praticada pelo professor que já passou a fase da entrada na carreira, do primeiro triênio em que normalmente se verifica o fenômeno chamado choque do real, isto é:

[...] a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tactear constante, a preocupação consigo próprio ('Estou-me a agüentar?'), a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, [...], a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de

conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. (HUBERMAN, 1995, p. 39).

O capítulo referente ao perfil mostrou que os professores iniciantes na carreira que freqüentaram o curso representavam 13% do total, enquanto a maioria, 77%, contava com mais de cinco anos na carreira docente. Assim, os termos trajetória, prática, formação, reflexão tornarem-se recorrentes a partir dos títulos indicam o compromisso com o trabalho que já estava em execução. Interessante, também foi verificar o vínculo forte do professor e da professora com o tipo de projeto de trabalho que estava desenvolvendo no momento em que produzia o Dossiê Profissional, ao ponto deste constituir-se numa monografia referente, por exemplo, à alfabetização, à educação especial; caso em que o documento final não expressou a avaliação do curso conforme o previsto no projeto configurado num dossiê, mas relatou o trabalho pelo qual o professor sentia-se seduzido naquele tempo.

4.2 Posicionamento teoria-prática

A apreensão do posicionamento teoria-prática dos autores dos dossiês em geral constituiu-se em dificuldade, pois embora seja referido como componentes indissociáveis, não houve especificação que evidenciasse o modo como o conhecimento produzido na formação afetou o trabalho realizado ou vice-versa. Talvez essa dificuldade se faça sentir devido à própria tradição de formação livresca, escolástica que tem acompanhado a educação escolar de um modo geral, e os cursos de formação de professor, apesar do empenho dos formadores em superá-la, ainda guarde os resquícios dessa tendência conhecida como pedagogia tradicional.

Talvez ainda esteja ligada à própria história da Pedagogia e da escola como invenção diabólica⁷ ao longo de sua trajetória. Esta história eu a li em Nóvoa (1998) e transcrevo-a para fins de situar o leitor nesta análise. Escreve o autor:

⁷ Referência à história sobre "O diabo e a escola" de Adolphe Ferrière (1928) citado por Nóvoa (1998, p. 21-22).

Conta o pedagogo suíço [Adolphe Ferrière] que um dia, deu o diabo uma saltada à terra e verificou, não sem despeito, que ainda cá se encontravam homens que acreditassem no bem, homens bons e felizes. O diabo concluiu, do seu ponto de vista, que as coisas não iam bem, e que se tornava necessário modificar isto. E disse consigo: 'a infância é o porvir da raça; começemos, pois, pela infância'. Mas mudar a infância, como?! De repente, teve uma idéia luminosa: criar a escola. E, seguindo o conselho do diabo, criou-se a escola. A criança adora a natureza: encerraram-na dentro de casas. A criança gosta de brincar: obrigaram-na a trabalhar. A criança pretende saber se a sua actividade serve para qualquer coisa: fez-se com que a sua actividade não tivesse nenhum fim. Gosta de mexer-se: condenaram-na à imobilidade. Gosta de palpar objectos: ei-la em contato com idéias. Quer servir-se das mãos: é o cérebro que lhe põem em jogo. Gosta de falar: impõem-lhe o silêncio. Quer esmiuçar as coisas: constrangem-na a exercícios de memória. Pretende buscar a ciência de *motu* próprio: é-lhe servida já feita. Desejaria seguir a sua fantasia: fazem-na vergar sob o jugo do adulto. Queria entusiasmar-se: inventaram-se os castigos. Queria servir livremente: ensinou-se-lhe a obedecer passivamente. O diabo ria pela calada! [...] A criança aprendeu a adaptar-se a estas condições artificiais. [...] O diabo julgava-se vitorioso. Mas, de súbito, a história vira-se do avesso. O diabo calculara mal o negócio: esquecera-se de fechar a escola a sete chaves. 'E viu-se a pequenada fugir para os bosques, trepar às arvores, e até fazer caretas ao pretendo homem de Deus. Viram-nos correr à aventura, governarem a vida, tornarem-se fortes, práticos, engenhosos e perseverantes... O diabo, então, deixando de rir à socapa, rangeu os dentes, ameaçou com o punho, berrou: Maldita geringonça! E eclipsou-se. E com ele a escola, que tão sabiamente imaginara. (NÓVOA, 1998, p. 21-22).

Essa história me faz pensar a relação teoria-prática na medida em que expressa a falta constante em toda empreitada humana. O ser humano elabora seu projeto de educação, luta por concretizá-lo, porém não raras vezes nesta tarefa detecta que algo falta. Pode até ser que tudo saia conforme o esperado, mas há um resto que fica e faz pensar *se não fosse isto, ou se houvesse isso, seria perfeito!* Parece tratar-se daquilo que

[...] 'não cessa de se escrever', isto é, [a educação] é um objeto que se escreve sempre, mas à maneira como ela realiza esta inscrição é contingente. E isto vai depender de cada um, vai depender do laço social realizado por aqueles que a praticam. (MRECH, 2005, p. 28).

Algo da ordem de registro do real laciano que pode ser entendido, nas palavras dessa autora, como:

Um registro que privilegia a importância daquilo que escapa, do resíduo, do incompleto, daquilo que retorna; para cada época, a Educação e os educadores se atrelam a certos semblantes, e ensaiam múltiplas formas para um real que sempre escapa. (MRECH, 2005, p. 29-30).

Com a história, conforme a interpreta Nóvoa (1998), o autor critica a escola tradicional, a escola antiga, em prol da escola nova, pois até o final da Primeira Grande Guerra, tempo em que foi escrita essa história, a escola era vista como promotora da cultura e da educação dos homens. Com a afirmação dos Estados-Nação, a transformação da escola elitista em escola de massas, cuja configuração permanece consagrada ainda hoje, é imposta como um modelo escolar exclusivo, homogeneizante de culturas e cidadanias, disseminado mundialmente. Em face dessa realidade aprisionadora, a escola nova representa a libertação, pois “é fundamentalmente libertadora, é ‘uma nova etapa na marcha ascensional do Homem para a perfeição’, é a condição essencial para que se forme um homem novo incapaz de se lançar uma e outra vez nos horrores da guerra” (NÓVOA, 1998, p. 23). Da visão de uma instituição maléfica, a escola passa a seu oposto, é vista como benéfica, regeneradora. Esse crédito se estende à figura do professor como *redentor*, *missionário* ao tempo em que engendra a profissionalização de sua formação, conclui este autor. Portanto, nem isso nem aquilo, porém algo mais, uma outra coisa.

Franco (2005) nos informa que historicamente a Pedagogia tem sido vista, ora como *ciência da educação* respaldando-se na filosofia, com enfoque na intencionalidade da ação educativa; ora como *ciência da organização da instrução educativa* com foco técnico-científico preocupada mais com os instrumentos, a tecnologia da prática; ora como *ciência da transformação da realidade educativa* com orientação ideológica e política. Em cada configuração a articulação teoria-prática se dá de forma distanciada, segundo a autora, historicamente, a docência em si não constituiu o pedagogo, mas as condições para que o docente pudesse agir.

Na realidade que ora investigo, a tese de doutoramento do professor Silas Borges Monteiro (2004) vem contribuir com a dimensão da Pedagogia quando este curso se volta com exclusividade para a formação de professores, porque nem sempre foi assim. Atualmente a licenciatura em pedagogia da UFMT, por exemplo, está focada na formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental. Houve tempo em que este curso, através das diferentes habilitações

(Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Administração Escolar e Docência), formou o supervisor escolar, o orientador educacional, o administrador escolar e o professor para lecionar as matérias pedagógicas do curso de Magistério. Em cada caso, a articulação teoria-prática teve sua preocupação trabalhada, principalmente, no momento do estágio. Contudo, não vou me deter nesta análise porque foge ao recorte da presente investigação.

Voltando à articulação teoria-prática pelos autores dos dossiês, destaco expressões recorrentes nos registros que indicaram, ao meu ver, alguma forma de posicionamento nessa direção:

A teoria deve construir um instrumento de trabalho a vincular-se constantemente com a prática.
 Em toda prática educativa está embutida uma teoria de conhecimento.
 A teoria deve vincular-se a prática.
 Não há prática sem teoria nem teoria sem prática.
 Não se deve dicotomizar conhecimento teórico e prático.
 Prática nenhuma se realiza sem teoria.
 Ambas [teoria e prática] são intrinsecamente associadas sendo dois componentes indissociáveis da práxis.
 Teoria e prática se complementam, mas ato pedagógico é dialético entre teoria e prática.
 Relação teoria-prática possibilita auto-avaliação do desempenho profissional.
 Teoria possibilita compreender a prática.
 Teoria é condição para que a prática atinja seu objetivo.
 Prática é aplicação da teoria.
 Teoria-prática é indissociável.

Aparentemente, podem parecer *slogans* que de tanto se ouvir nos meios acadêmicos, passam a constituir discursos repetidos sem maior implicação de quem os reproduz. Diz-se e pronto. Talvez seja tempo de mergulho na escuta dos ecos que ressoam no meio educacional. Não se trata de não se repetir, mas de saber o sentido do quê se diz e o porquê o faz. Contudo, as expressões elencadas podem estar indicando também a disposição para uma práxis social transformadora à qual se refere Pimenta (1994) ao tratar sobre a relação dialética da Pedagogia com a práxis educacional. Assim escreve esta autora:

A Pedagogia dialética [...], enquanto ciência prática (atividade teórica) da e para a práxis educacional, requer que se tome o seu objeto de conhecimento (a educação como práxis social) dialeticamente: no qual a unidade teoria e prática constitui a condição

de possibilidade de apreensão das contradições da educação enquanto práxis social, de modo a poder estabelecer a direção de sentido, as finalidades de nova práxis educacional, no sentido de afirmar a humanização do homem (a emancipação, a desalienação). (PIMENTA, 1994, p. 106).

A articulação teoria-prática continua sendo uma questão a demandar mais estudos e investimentos por parte do professorado, sobretudo, pelos professores das séries iniciais do ensino fundamental, na medida em que representa referência balizadora na formação para a profissionalização. Principalmente, se levar em consideração que as mudanças sociais estão a exigir dos professores novas atitudes e ações mais complexas do que aquelas tradicionalmente desempenhadas enquanto transmissores de conhecimentos estandardizados pelos currículos formalizados nos livros didáticos.

As leituras e discussões feitas no grupo de pesquisa, por exemplo, Kehl (2002) e Imbert (2001), fazem-me pensar que talvez neste aspecto da teoria-prática, seja necessário, o envolvimento ético com a responsabilização pelo desejo que move o sujeito. Especialmente, por dizer respeito à coerência entre palavras e atos, talvez por aqui passe um dos veios de poder para o trabalho do professor que, ao se ver fragilizado, questione-se e se ponha em movimento, criando possibilidades de saída para novos espaços de ação. Como escreve Imbert (2001, p. 97), “o engajamento ético nos remete não só a modificar os enclausuramentos imaginários nos quais tomam forma as práticas de ensino, mas também a afirmar um *além* desse imaginário”. Talvez nessa aventura o professor possa delinear um estilo próprio de lidar com o desamparo na linguagem a que está submetido em seu cotidiano, assim como está o sujeito na modernidade de que nos fala Kehl (2002).

É predominante a presença feminina na Educação Básica, majoritariamente na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, como visto nas pesquisas sobre o perfil dos professores mencionadas nesta dissertação. Por este fato considero não casual ter em conta os *enclausuramentos imaginários* nos quais estão aprisionadas as práticas de ensino vinculadas ao mito do apostolado e da maternidade, fator que tem contribuído para a desprofissionalização da atividade docente. Uma vez que o conhecimento científico, objeto de trabalho da professora, representante da cultura e do mundo humanizado para a criança, ao ter a sua unidade teoria-prática posta em questão potencializaria a reversão para a professora em experiência diretamente ligada às suas atividades, ao seu fazer. Isto talvez

possa remetê-la para um conhecimento mais elaborado, para um passo à frente rumo à profissionalização de sua prática e de sua formação.

Desse modo é possível perguntar pelo sentido atribuído à teoria recebida na formação pelas egressas do curso. Será que possibilitou uma análise crítica da prática cotidiana reproduzida em sala de aula, seus fundamentos, intencionalidades e conseqüências? A partir do que se lê no depoimento registrado no dossiê em que há afirmações de que

O curso como um todo me possibilitou romper concepções conservadoras quanto à educação, hoje percebo ao conhecimento como elemento principal de um processo dialético da produção do saber escolar.

[O curso] tem contribuído para a minha mudança de atitude em sala de aula com os meus alunos devido ao aumento de conhecimento, ao preparo profissional proporcionado pela Universidade, às leituras de livros que muitas vezes iam além dos textos apresentados pelos professores, à troca de experiência com os colegas.

Portanto, pode-se dizer que os dados indicam que sim, embora numa dimensão racional. Contudo, penso que responder a esta questão na dimensão do desejo inconsciente pode implicar no *engajamento ético* acima referido desde que ao colocar em causa postulados antigos a professora possa pensar de forma nova valores, saberes e modo de ação que lhe são tão familiares.

Passo a apresentar os autores cujo pensamento contribuiu de modo especial para fundamentar a sistematização dos dossiês estudados.

4.3 Quais os autores mais lidos no curso de pedagogia pelos seus egressos?

Responder a essa questão pode ser interessante para se ter uma visão geral acerca da configuração teórica que sustentou (ou esteja sustentando) a formação de professores no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental da UFMT.

Nos dossiês lidos foi levantado um total de 267 autores citados. Os quadros seguintes contêm aqueles que foram mencionados em 3 ou mais dossiês. O quadro

10 mostra os autores e as obras referenciadas, e o quadro 11 contém autores citados, porém não referenciados.

Quadro .10 – Autores citados e referenciados pelos egressos da Pedagogia/Convênio 035/94-FUFMT nos dossiês.

Autor	Obra	Frequência	Autor	Obra	Frequência
A. Dalmás	Planejamento participativo na escola: elaboração, acompanhamento e avaliação	5	L. S. Vigotsky	A formação social da mente	6

continua

conclusão

Quadro .10 – Autores citados e referenciados pelos egressos da Pedagogia/Convênio 035/94-FUFMT nos dossiês.

A. F. B. Moreira,	Currículos e programas no Brasil	3	L. S. Vygotsky	Pensamento e linguagem	3
A. Nóvoa	Os professores e a sua formação	3	M. Chauí,	Convite à filosofia	5
Becker	Ensino e construção do conhecimento	3	M. Chauí	O que é ideologia	3
C. C. Luckesi,	Filosofia da educação	9	M. Gadotti	Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito	3
C. C. Luckesi.	Fazer universidade: uma proposta metodológica	3	M. Gadotti	Organização do trabalho na escola: alguns pressupostos	3
C. Kami	A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto à escola	9	M. L. Aranha	Filosofando: introdução à filosofia	3
C. R. Brandão	O que é educação	3	M. L. Aranha	Filosofia da educação	10
D. L. da Hora	Gestão democrática na escola, artes e ofícios da participação coletiva	3	M. L. Aranha	História da educação	14
E. Ferreiro	Psicogênese da língua escrita	4	M. O. Marques	A formação do profissional da educação	3
E. Ferreiro	Reflexão sobre alfabetização	3	J. Moll	Alfabetização possível	4
I. P. A. Veiga	Repensado a didática	5	P. Demo	Pesquisa – princípio científico e educativo	3

J. C. Libâneo	Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.	5	P. Freire	Pedagogia do oprimido	24
J. C. Santos Filho	Democracia institucional na escola	3	P. Freire	Pedagogia da autonomia	8
J. Piaget	A construção do real na criança	6	Rubem Alves	A alegria de ensinar	6
J. Piaget	A formação do símbolo na criança	3	Rubem Alves	Filosofia da ciência: introdução ao jogo e suas regras	3
L. C. Cagliari,	Alfabetização e lingüística	5	Saviani	Escola e democracia	6

Fonte: Silva, Pesquisa Egressos da Pedagogia/Convênio 035/94-FUFMT.

Paulo Freire e seu livro *Pedagogia do oprimido*, Aranha e seus livros: *História da educação* e *Filosofia da Educação* foram os mais lidos pelos egressos do curso.

Dos autores citados nos dossiês sem, no entanto, constar referência que pudesse indicar a obra lida ou consultada, Paulo Freire, Libâneo, Vygotsky e Saviani foram os mais freqüentes, conforme mostra o quadro 11.

Quadro 11 – Autores citados e não referenciados pelos egressos da Pedagogia/Convênio 035/94-FUFMT nos dossiês.

Autor	Freqüência	Autor	Autor	Freqüência	Autor
A. Gramsci	3	Giroux	4	M.E. A.Fernandes	5
Almeida	5	I. Boechat	3	M. Gadotti	6
Alves	6	I. Brzezinski	3	M. H. P.Martins	3
Becker	7	I. Fazenda	3	M. L. Aranha	8
C. H. C. Cruz.	3	J. Monleivad	9	Marx	3
C. Kamii,	3	J. Brooks	3	Mizukami	6
C. M. Garcia	3	J. C Libâneo	13	N. Pilleti.	3
C.C Luckesi	7	J. Dewey	3	Nóvoa	5
D. L. Da Hora	3	J. Moll	4	P. Demo	5
E. Durkheim	6	J. Piaget	8	P. Freire	16
E. T. Lopes	3	J. T. Santomé	3	Rubem Alves	8
F. Abramovich.	4	L. C. Cagliari	6	S. Pimenta	3
Ferreiro	7	L. S. Vigotsky	11	Saviani	11
Fracalanza	5	M. Argumedo	3	T. C. Rego	3

Fusari	3	M. Campos	3	U. D'ambrósio	5
Garcia	3	M. Chauí	5	Vasconcelos	3

Fonte: Silva, Pesquisa Egressos da Pedagogia/Convênio 035/94-FUFMT.

Esse levantamento indica que a reflexão apresentada nos dossiês foi subsidiada pela perspectiva da educação popular, basicamente fundamentada no pensamento de Paulo Freire. A abordagem sócio-histórica do conhecimento e construtivista da aprendizagem foram as mais utilizadas no contexto de produção do dossiê.

Com o propósito de verificar possíveis efeitos da orientação teórica desenvolvida durante o curso no cotidiano docente dos egressos, recorri ao questionário solicitando informar autores e livros nos quais se fundamentavam para o planejamento da prática docente antes e nos quais passaram a se basear depois da graduação. Os quadros seguintes sintetizam os autores e obras informadas.

Quadro 12 – Frequência de livros lidos e consultados depois da graduação informados nos questionários.

Quantidade	1 a 3	4 a 6	7 a 9	10 ou mais	não lembra
Livros lidos	32	22	8	7	6
Livros consultados	14	14	6	30	11

Fonte: Silva, Pesquisa Egressos da Pedagogia/Convênio 035/94-FUFMT.

Quadro 13 -. Frequência e proporção de leituras pelos egressos antes da graduação informadas nos questionários.

Autores e/ou livros lidos	Frequência	Proporção (%)
Não responderam	20	27
Paulo Freire, Emília Ferreiro, Piaget, Vygotsky:	16	22
Apenas os livros didáticos	13	18
Não se lembram	7	9
Nenhum em especial	6	8
Não se interessavam pela leitura	4	5
Empiristas	3	4
Revistas voltadas para a educação	2	3
Pcns	2	3
Literatura infantil	1	1
Total	74	100

Fonte: Silva, Pesquisa Egressos da Pedagogia/Convênio 035/94-FUFMT.

Quadro 14 – Proporção e frequência dos autores lidos pelos egressos depois da graduação informados nos questionários.

Autores lidos depois da graduação	Frequência	Proporção (%)
Celso Antunes	4	3
Ferreiro	29	21

Freire	43	29
Libâneo	3	2
Luckesi	5	4
Piaget	22	16
Rubens Alves	4	3
Teberosky	3	2
Vygotsky	22	16
Wallon	6	4
Total	141	100

Fonte: Silva, Pesquisa Egressos da Pedagogia/Convênio 035/94-FUFMT.

Os resultados informam que antes da graduação a leitura era muito escassa, contudo, Paulo Freire, Emília Ferreiro, Piaget e Vygotsky já marcavam presença, conforme quadro 13. Após a graduação a leitura tornou-se mais freqüente na fundamentação do planejamento dos trabalhos entre os egressos.

Os focos de análise, observados pela freqüência dos autores citados nos dossiês e mencionados nos questionários, indicam que os autores mais lidos no curso de pedagogia pelos seus egressos são os que utilizam corpos teóricos originados do marxismo.

Entre os pesquisados que responderam ao questionário houve quem dissesse que lê, mas não com tanta freqüência; faz sempre leitura das apostilas do curso cujo entendimento só agora se torna claro; lê apenas o que lhe toca (depressão, auto-ajuda); hoje faz uma nova leitura dos livros didáticos, outros informaram não se lembrar de nome de autores e sim dos conteúdos que costumam ler citando como exemplo, concepção de educação, avaliação, fases do desenvolvimento da criança, sócio-interacionismo, construtivismo; Cadernos do programa Nacional de fortalecimento escolar-MEC e do Programa Nacional de formação política e sindical, Ciclo Básico da Aprendizagem.

A partir dessa freqüência indicada de leituras, é possível inferir que o curso contribuiu para elevar o índice de leitura entre os egressos com relação a essa prática antes da graduação. Porém, resta investigar sobre as variáveis que interferem na freqüência deste quesito, pois muitos professores disseram que, embora quisessem ler mais assiduamente, não têm condições para adquirir os livros, nem para freqüentar bibliotecas, pela falta de tempo e de recursos financeiros.

A conclusão do curso contribuiu para aumentar o salário, contudo, é sabido que a defasagem salarial continua a premir o trabalhador. Entretanto, é interessante

notar que entre os que responderam ao questionário, os que mais consultaram livros (de 10 acima) foram aqueles professores que no momento da pesquisa estavam freqüentando curso de pós-graduação (Especialização) e, por isto necessitavam muito da leitura.

Os egressos testemunham tanto nos dossiês, quanto nos questionários e entrevistas, que as leituras contribuíram para ampliar a visão de mundo e mudar a postura político-metodológica na sala de aula. A permanência no meio acadêmico da universidade onde assumem o lugar de alunos favorece a prática da leitura, no entanto, após a volta para a escola que, embora seja também um meio acadêmico, representa o local de trabalho onde assumem o lugar de mestre, essa prática fundamental tão imanente ao exercício da profissão é deixada para o amanhã, parecendo tornar-se inviável. Será que não está carecendo priorizar a leitura entre as atividades a serem desenvolvidas no local de trabalho? Será que a escola não está sendo lugar de aprender também para o professor?

A pesquisa Retrato da Escola II, realizada pela CNTE (2003), em 2001, detectou que os alunos cujos professores têm cultivado o hábito da leitura obtêm melhores rendimentos no exame de proficiência. Ressalte-se que o resultado da pesquisa Retrato da Escola III da CNTE (2003) indica a leitura como um hábito cultivado pela maioria (75,5%), soma dos que lêem de vez em quando (33,9%) e os que lêem um ou mais livros por mês (41,6%). Convém lembrar que o grau de escolaridade dos que responderam ao questionário dessa pesquisa, em sua maioria (66,3%), foi o curso superior e destes, 27,6% com especialização.

Entre os egressos que responderam ao questionário da presente dissertação, 43,2% afirmam que depois da graduação leram de 01 a 03 livros, enquanto 29,7%, leram de 4 a 6 exemplares. É possível dizer que não era costume a leitura entre os professores antes da graduação, tempo em que liam, praticamente, nada. A formação superior veio mexer nessa postura. É provável que tenha abalado tão profundamente, ou de uma tal forma, a ponto de instaurar a busca por novas e diversificadas formas de leituras e assim, o cultivo desse hábito. Contudo, isto é uma questão para uma outra pesquisa. Embora seja imprescindível ao trabalho docente, sendo mesmo uma obrigação, havendo uma correlação entre o costume de ler e a melhoria na qualidade do processo ensino-aprendizagem, inclusive para os alunos, este costume ainda não é predominante no quadro sócio-cultural da escola pública.

A leitura é um quesito que demanda um olhar singular entre os profissionais que têm como objeto de trabalho o conhecimento científico. Sobretudo entre os professores das séries iniciais que, como sugere o termo descritor de seu espaço de atuação, têm o compromisso de iniciar o estudante na sedutora tarefa da leitura, entre outras tantas atividades do universo escolar. Enquanto responsáveis por esta inserção, se, impossibilitados do acesso aos bens culturais, de modo especial, aos bens concernentes à literatura, “como é que ele[s] abre[m] estes caminhos na escola?” Questão já posta por Assis (apud UNESCO, 2004, p. 62) e que penso não ser demais retomá-la, principalmente, num contexto de mudanças sociais, como mostrada na análise de Esteve (1995).

Além dessa modalidade de inserção do estudante na cultura, a leitura adquire ainda maior relevância pela sua intrínseca peculiaridade em afetar a constituição psíquica do sujeito. Isto pode ser evidenciado pelos depoimentos dos próprios professores egressos do curso, conforme já mencionado anteriormente, quando uma ênfase especial foi atribuída ao efeito das leituras realizadas em seu modo de ver o mundo, a si mesmo e ao outro.

Diante das transformações sociais em que a produção e a veiculação de informações se dão numa rapidez e intensidade tal que impõem ao professor a obrigação de incorporar ao seu trabalho os meios de comunicação de massas (ESTEVE, 1995), e pensando sobre a importância da leitura nesse contexto, considero interessante retomar o assunto ensino e transmissão que trabalhei no primeiro capítulo desta dissertação. Sobretudo, a partir de questões respondidas ou suscitadas neste trabalho de pesquisa, penso que a leitura representa para o professor via de tracejamentos, balizas, referências na tessitura de bordas no real com o qual se depara em seu trabalho no processo ensino. Seja possibilitando-lhe amparo ou mesmo podendo servir como desencadeador daquela *espécie de crise* referida por Felman (2000) no acesso ao conhecimento. Por exemplo, informações veiculadas pela televisão podem vir a constituir-se em conhecimentos desde que trabalhadas, estudadas, enfim, submetidas a um processo de elaboração que extrapole os dados meramente factuais, pontuais, alcançando um enquadre modificado com efeitos na subjetividade do sujeito. Neste processo as leituras são, a meu ver, de fundamental implicação, não só no que se refere ao professor como também ao aluno.

A seguir passo a apresentar os motivos pelos quais os egressos do curso pesquisado entraram na docência.

4.4 Motivos da entrada no magistério

Entre os motivos da opção pela profissão docente apresentada nos dossiês aparecem referências à realização de sonho, influência do convívio social, única opção de curso no lugar em que vivia, facilidade para conseguir emprego e outros conforme quadro 15:

Quadro 15 – Freqüência e proporção dos motivos da entrada no magistério mencionados pelos egressos nos dossiês.

Motivos da entrada no Magistério	Freqüência	Proporção (%)
Realização de sonho	50	24
Única opção	37	19
Influência do convívio social	40	20
Oportunidade de emprego	16	8
Após experiência com a prática docente	13	7
Necessidade de estudar para ajudar os filhos nas tarefas escolares	1	1
Não mencionados	41	21
TOTAL	198	100

Fonte: Silva, Pesquisa Egressos da Pedagogia/Convênio 035/94-FUFMT.

Nos Dossiês verifica-se que as razões da entrada no Magistério dos egressos do curso pesquisado estão ligadas, basicamente, a fatores já evidenciados nas diversas pesquisas relativas à questão dessa escolha profissional. Trago algumas referências cujos posicionamentos considero pertinentes para esta análise. Uma delas ao pesquisar a carreira das professoras do ensino primário informa que:

Os estudos demonstraram que são múltiplas as razões pelas quais se escolhe o ensino como profissão, concorrendo nessa decisão fatores de ordem material e de ordem estritamente profissional. Ambos os aspectos estão sempre presentes na escolha da carreira, sendo a predominância de uns sobre outros fruto de condições individuais e circunstanciais. (GONÇALVES, 1995, p. 162).

Embora a referida pesquisa não especifique quais sejam os fatores de ambas as ordens (material e profissional), pode-se inferir que também marcam presença nos resultados por mim encontrados conforme se vê no quadro 15.

Considero interessante a situação de quem relatou que após a experiência inicial com a prática docente resolveu ser professora, pois embora represente 7% do total da amostra de dossiês lidos, configura o ingresso na carreira docente mesmo sem a vocação, a partir da prática, seja em cursos de catequese, em aulas em substituição de mãe ou tia que eram professoras. Quando estas tinham necessidade de faltar ao trabalho mandavam aquela pessoa que não tinha nenhum preparo para tal, segurar a sala, pois para substituir deveria ter qualificação mínima, portanto nem se pode nomear de substituição. Outras eram professoras leigas e quando tiveram a oportunidade fizeram o curso Normal. Houve casos em que tomaram a decisão de ser professora no momento em que fizeram o estágio e se identificaram com o trabalho. Em todos estes casos, a prática despertou o interesse e gosto pela docência levando a busca pela formação e profissionalização. Resultado semelhante também foi percebido na pesquisa de Gonçalves (1995, p. 162) em que entre os sujeitos houve quem dissesse que “a condição de *‘bom profissional’* não depende da *‘vocação’*, podendo, porém, o próprio exercício da prática docente vir a tornar-se *‘motivador’*” (grifos do autor).

Outra referência é Diniz (1998), em sua percepção, ao se tratar de escolha profissional num espaço tomado como tipicamente feminino, deve-se atentar para o fato de que, praticamente, tal decisão não representa uma livre escolha, pois segundo ela tem observado

Os motivos conscientes que levam a mulher a ser professora são aqueles que se referem “à *falta de opção, por ser um curso mais fácil, porque é curso de mulher; é mais barato, não tem outro na cidade; por ideal e amor que reveste o trabalho do magistério, por trabalhar apenas meio horário e daí ser possível conciliar com a vida de casada*”. Essas falas demonstram que na maioria das vezes, a escolha está subordinada às contingências e condições socioeconômicas das professoras e dos seus familiares. (DINIZ, 1998, p. 200, grifos da autora).

Assim, nos dossiês há afirmações que dizem ser a realização de um sonho que “desde adolescente sonhava em ser uma *‘professorinha’* e ensinar as crianças”, “que acredita atender a uma divina vontade”, “que tinha vocação”, “desejo de

trabalhar com crianças”, “que magistério é uma profissão feminina”. São representações, “formas culturais de referir, mostrar ou nomear um grupo ou um sujeito” (LOURO, 1999, p. 98), constituídas no início do processo de feminização do magistério, primeiras décadas do século XX, quando “combinam-se elementos religiosos e ‘atributos’ femininos, construindo o magistério como uma atividade que implica doação, amor, vigilância” (LOURO, 1999, p.104) que também se fazem presentes nos discursos das egressas.

Entre os que mencionaram influência do convívio social, suas justificativas variaram. Houve quem atribuiu o peso de sua escolha à imposição da família que tinha idéias conservadoras, achava que o melhor curso para mulher era o Normal, porque conforme escreveu uma egressa

[...] além de aprender a dar aula, era uma ótima profissão para quem no futuro deveria se casar e já se encontrava preparada para cuidar da educação dos filhos, também teria tempo para cuidar da casa, do marido, sendo necessário se ausentar apenas por meio período, tempo em que estaria em sala de aula.

Ainda com referência à influência do convívio social percebe-se incentivo de amigos, identificação com pessoas do convívio familiar, geralmente, mãe, madrinha, tia, que eram professoras. “É difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres”, assim escreveu Freud (1914, p. 286), por ocasião de uma comemoração do dia do professor. Considero pertinente esta referência porque entre os motivos da opção pela profissão docente apresentada nos dossiês é marcante a admiração por determinado professor ou professora que teve influência sobre a escolha pelo magistério realizada pelos egressos.

Bueno e Enge (2004) investigando sobre a opção profissional e mercado de trabalho com um grupo de alunos licenciados da USP, respaldadas no trabalho sobre escolha profissional desenvolvido pelo psicólogo argentino Bohoslavsky afirmam que nos dilemas vividos pelos jovens ao se decidir por uma profissão na escolha de um curso superior pesa questões da ordem de realização pessoal versus a de *status* frente à própria expectativa e a dos pais. Nessa situação, dizem as autoras:

[...], poucos são os alunos que conseguem reconhecer a influência ou pressão exercida pelos pais, amigos ou outras pessoas de seu convívio social. Isto em parte pode ser compreendido admitindo-se que há, no decorrer da vida dos indivíduos, uma interiorização de valores que se acham presentes nas representações acerca das profissões, fazendo com que seus ideais acabem, em geral, por corresponder aos ideais de sua classe e de seu grupo de convívio social. (BUENO; ENGE, 2004, p. 791).

Há ainda afirmações de que “sempre quis ser professora”, “achava magnífico ser professora porque era tido como a heroína e respeitada pelo saber”. Este encantamento pela figura da professora e a respeitabilidade de sua posição social não é gratuito, parece-me que tem seus fundamentos na política de formação das professoras “*construtoras da nação*” acerca das quais a professora Lúcia Muller (1999) realizou um estudo histórico, objeto de sua tese de doutoramento, em que ela identifica um tipo ideal de professora forjado pelo Estado na Primeira República. A professora deveria ser

Formada pela Escola normal, disciplinada, civilizada, capaz de moldar o cidadão brasileiro dentro dos parâmetros postos pelas discussões sobre a construção da nação. As mulheres, cada vez mais, desde o início do século, foram ocupando postos no magistério primário. Devia ser a elas, portanto, a quem seria dada a função de mediadoras culturais, aquelas que não pertencem, ou não pertencem mais, ao mundo popular, sem integrar-se verdadeiramente aos quadros de elite. Não só transmitiam conhecimentos, normas e valores como, ao formar as futuras gerações, deliberadamente dispuseram-se a aceitar o papel de ‘construtoras da nação’. Mediadoras da difusão do saber, demiurgas de um mundo novo, possuidoras de uma pedagogia ingênua, foi necessário às professoras primárias adotar a causa da ‘reinvenção do Brasil’, para inventar-se como produtoras de bens culturais. Esse projeto de Brasil que conferia à escola a tarefa de moldar a nacionalidade, também propiciou às mulheres professoras a possibilidade de adquirir *status* de cidadania. (MÜLLER, 1999, p. 151).

Vê-se então a preocupação com a formação da professora como uma “espécie de entre dois” referido por Nóvoa (1995) que mencionei no capítulo anterior, pois não são do meio popular, nem são da elite.

Seria necessário pesquisar a implicação do ser mulher-professora com o seu trabalho pedagógico, como proposto por Diniz (1998, p. 201), “priorizando uma análise que extrapole o viés sociocultural, procurando no discurso e nas ações

cotidianas desses sujeitos respostas para suas escolhas, definições e posturas pedagógicas”.

A falta de opção de cursos pelos egressos, segundo informaram nos dossiês, deveu-se a questões como: único horário disponível, escassez de recursos financeiros na família para custear outro curso, único curso que o pai ou o marido permitia frequentar, ou o magistério era o único curso de nível médio oferecido naquele lugar. Houve o caso de um professor que escreveu que após o exército como “tinha pouca vontade de estudar e pouca opção de curso”, resolveu fazer Magistério. “Hoje agradece a Deus”. Parece-me que o caso deste professor é ilustrativo da idéia de que o Magistério é uma atividade fácil, qualquer um pode realizá-la por não demandar grandes investimentos na produção de conhecimentos científicos, por tratar-se apenas de cuidar de crianças, para o que basta dedicação, carinho, atenção e a reprodução dos conteúdos que já estão prontos e acabados. Contudo, após o curso de Pedagogia, o professor reconhece a responsabilidade social do trabalho que desenvolve e escreve que as disciplinas estudadas no curso lhe ofereceram “subsídios necessários para uma mudança da própria prática profissional que era muito tradicionalista, por ser produto da mesma [educação tradicional] e hoje, os conhecimentos epistemológicos adquiridos estão [lhe] possibilitando o início de uma nova prática em sala de aula”. Diz ainda que o curso em geral lhe “forneceu direções, com conhecimentos pedagógicos, científicos, entre outros, numa dialética voltada para o processo educativo, com significante num ato político”.

Uma professora revela que buscou o magistério porque necessitava “estudar para ensinar os filhos nas atividades escolares”. Este parece argumento a mim parece fortemente representativo do discurso social construído em torno do ideal de professora afeta à figura materna, porém pode expressar algo mais. Pode estar dizendo sobre a onipotência narcisista da mãe frente ao não-saber do filho, ou, da professora frente ao não-saber do seu aluno. Esta professora ao fazer a avaliação sobre a produção do dossiê afirma que fazê-lo

significou [realizar] uma reflexão da minha prática pedagógica e uma retrospectiva histórica da minha vida. A produção deste trabalho me trouxe muitos momentos de angústia no decorrer de sua elaboração, nesses momentos pude refletir o quão é penoso para meu aluno,

quando insisto com ele para que registre as atividades trabalhadas em sala de aula.

O vínculo entre ser professora e ser mãe é muito presente nos escritos das egressas. Codo e Gazzotti (1999) discorrem sobre Trabalho e afetividade e referem-se ao trabalho do professor trazendo a etimologia da palavra educação. Esta palavra

provém do latim *educatio* que, além de instrução, também significa ação de criar, alimentar [...]. Educador vem de *educator*: aquele que cria, pai, que faz as vezes do pai. [Daí que ainda é comum encontrar] professoras que pensam em si mesmas ‘como se fossem mães’ [de seus alunos]. (CODO; GAZZOTTI, 1999, p. 49).

Informam os autores ainda que a organizaçãoaylor-fordista implantada com o surgimento da fábrica que consolida o sistema capitalista de produção impõe “uma divisão rígida de lugares e gestos. Afeto, carinho, cuidado – situado e sitiado no espaço doméstico; e ao trabalho – a racionalidade, a burocracia, a medida” (CODO; GAZZOTTI, 1999, p. 49). Contudo, esta cisão não se viabiliza no trabalho docente que conserva ainda hoje “uma herança muito próxima da família, carrega até hoje a história de um trabalho fortemente marcado pela divisão do trabalho em público e privado” (CODO; GAZZOTTI, 1999, p. 52). Neste sentido a pesquisa de Silva (2006) apresenta uma colaboração aos professores na medida em que ao trabalhar *Escola e família: as fronteiras entre o público e o privado na educação das crianças*, faz uma análise histórica sobre a constituição da escola e da família na sociedade apresentando elementos para que professores se interroguem sobre sua posição subjetiva enquanto educadores e sobre a função social da escola a fim de que algo novo surja no cotidiano escolar. Isto, a meu ver, representa subsídios para se pensar a profissionalização docente, principalmente porque a presença majoritária da mulher nas séries iniciais do ensino fundamental imprime uma marca singular ligada ao cuidar nessa área da educação institucionalizada, como já disse.

Em seguida, apresento a avaliação do curso pelos egressos conforme me foi possível capturar nos relatos constantes nos dossiês.

4.5 Avaliação geral do curso pelos egressos nos dossiês

Procurei identificar nos dossiês indicativos da avaliação geral do curso nos pontos de maior impacto na formação do egresso conforme seu próprio ponto de vista, pois, como já o disse, nesses instrumentos o professor-aluno revê toda sua trajetória formativa. Elenquei aqueles pensamentos que, ao meu ver, expressavam essa concepção. Ao selecioná-los constatei que algumas idéias se repetiam, outras eram reproduções *ipsis litteris* uma da outra. Entre as expressões mais recorrentes percebi que o foco se dirigia para aspectos ligados a questões relativas à prática, profissionalismo, nova visão, fundamentação sócio-histórica da educação, cognitivismo, subjetividade.

Sistematizei as expressões no quadro 16 num esforço de síntese apenas para facilitar a visualização e julgamento pelo leitor, pois não são excludentes, estão interligadas e se complementam, conforme se pode observar.

Quadro 16 – Avaliação geral do curso pelos egressos da Pedagogia/Convênio 035/94-FUFMT nos dossiês.

Prática	Profissionalismo	Visão Prospectiva	Fundamentação sócio-histórica	Cognitivismo	Subjetividade
<ul style="list-style-type: none"> • Ajudou a refletir sobre a prática pedagógica • Mostrou a necessidade de buscar novos conhecimentos para transformar a prática • Mudou a atitude em sala de aula com os alunos • Mudou-se em agente transformador da prática educacional • Repensou o fazer pedagógico • Proporcionou um espaço de 	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliação e enriquecimento da vida profissional • Reconstrução do fazer pedagógico • Reelaboração e repensar da prática, postura reflexiva • Ampliou e aprofundou conhecimentos frente às exigências da profissão • deu preparação pedagógica e mais profissionalismo • Deu abertura para compreender a complexidade da vida e a responsabilidade enquanto profissional • Possibilitou um trabalho docente de melhor 	<ul style="list-style-type: none"> • Construção de uma nova identidade • Trajeto para novos conhecimentos • Possibilitou condições para melhor definir e constituir novas concepções e práticas pedagógicas • Proporcionou abertura de novos horizontes frente aos problemas do cotidiano da sala de aula • Subsídios teóricos para reflexão das posturas pedagógicas • Apontou novas perspectivas para ação no 	<ul style="list-style-type: none"> • Contribuiu para entender como a escola tem trabalhado na manutenção das injustiças sociais • Compreensão da dinâmica de construção do processo educacional na História • Contribuiu para perceber a ideologia por trás dos livros didáticos e o controle do trabalho do professor • Reflexão sobre a política educacional e compreensão da conjuntura • Oportunizou uma reflexão mais profunda sobre a relação 	<ul style="list-style-type: none"> • Viabilizou a problematização de questões escolares e da apropriação do conhecimento • Entendeu o processo de aquisição de conhecimento • Compreendeu o processo educativo • Proporcionou momentos maravilhosos de reflexão • Funcionou como uma rede de debates, pesquisa, sobre os fundamentos da educação • Deixou a necessidade de 	<ul style="list-style-type: none"> • Ajudou a ter postura mais crítica diante da realidade vivenciada • Possibilitou reflexão sobre a própria postura e avaliação sobre atualizações • Contribuiu para mudanças consigo • Possibilitou acesso às teorias que permitiram melhor compreensão das próprias ações. • Possibilitou mudança de

<p>busca, estudo, reflexões e troca de experiência com os demais colegas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexão sobre a realidade em busca de um novo sentido para a prática em sala de aula • Uniu teoria com prática 	<p>qualidade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proporcionou competência técnica, comprometimento e vontade política para fazer da educação a alavanca do desenvolvimento nacional • Aprofundou conhecimentos gerais e profissionais • Proporcionou contribuições para a formação subjetiva e profissional • Contribuiu para enriquecimento pessoal e profissional 	<p>ambiente escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construção de conceitos educacionais e nova visão de educação e de escola • Construção de uma nova visão de mundo de professor (mediador do processo educativo • Colaborou para uma visão mais crítica 	<p>existente entre sociedade e educação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Possibilitou uma nova visão de mundo, de escola e das inter-relações existentes • Visão mais crítica das relações de poder na educação 	<p>encontrarmos e outras explicações para as nossas dificuldades</p> <ul style="list-style-type: none"> • Motivou a investigar • Quebrou paradigmas • Possibilitou o alcance das teorias e sua posterior aplicação 	<p>minha atual postura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ofereceu mais crescimento pessoal do que o profissional • Propiciou a capacidade de se tornar um ser consciente, crítico e responsável pelas próprias ações • Segurança para exercer a profissão • Mais tranquilidade em relação à minha prática
---	--	--	---	---	--

Fonte: Silva, Pesquisa Egressos da Pedagogia/Convênio 035/94-FUFMT.

Vejo que esses apontamentos indicam idéias expressas nos títulos que nomeiam as produções dos dossiês e também se situam nas abordagens das escolas teóricas cujos autores foram os mais mencionados pelos egressos do curso, indicando com isso a perspectiva que apoiou a escritura do dossiê. Neste aspecto as perspectivas da pesquisa em educação popular e do construtivismo foram preponderantes, como se pode ver pelos autores mais citados e/ou consultados nos dossiês, conforme Quadro 10 e 11 anteriormente apresentados.

A seguir procuro expor sistematicamente o que escreveram os egressos acerca da contribuição das disciplinas para o desempenho profissional.

4.6 Contribuição das disciplinas para o desempenho da profissão

Busquei, nas possibilidades e limites de cada dossiê lido, situações ou assertivas que apontassem a contribuição das disciplinas para o desempenho da profissão. Neste item, particularmente, constatei que houve sobremaneira a transcrição das ementas das disciplinas do programa nos dossiês. Esta situação me

deixou na dúvida sobre o quê, de fato, pensavam os egressos acerca deste quesito. Então considerei sensato me ater às colocações que me soavam mais originais a fim de escutar a voz do autor do dossiê. Pude perceber que, em síntese, as disciplinas possibilitaram aos graduandos a reavaliação da prática pedagógica, reavaliação decorrente de uma leitura diferenciada do aluno, com efeitos na valorização das experiências e do conhecimento que ele já possuía fora da escola. Esta é uma idéia comum nos dossiês. Das afirmações mais recorrentes encontradas destaco as abaixo relacionadas:

As disciplinas ajudam a valorizar o conhecimento que os alunos já possuem fora da escola, a aula seria uma ampliação destes conhecimentos, um processo de construção e não somente reprodução do conhecimento.

As disciplinas possibilitaram ter em consideração o conhecimento e a experiência do aluno e a importância de se trabalhar o jogo e o lúdico no ensino da matemática.

As disciplinas possibilitaram subsídios necessários para uma mudança na minha prática profissional que era muito tradicionalista, por ser produto da mesma e hoje, os conhecimentos epistemológicos adquiridos estão possibilitando o início de uma nova prática em sala de aula.

Neste curso, a Matemática foi uma das disciplinas mais me fez repensar minha prática pedagógica, pois era justamente a Matemática que eu não conseguia trabalhar dentro do tema gerador.

[No estudo das disciplinas] o que mais me chamou atenção foi a questão da avaliação. Abriu-me um novo leque de visão sobre os reais problemas do ensino e fez-me assumir uma nova postura enquanto professora.

[Entre as disciplinas] a Didática muito contribuiu para a análise consistente da minha prática pedagógica na compreensão e teorização.

Todas [disciplinas] tiveram sua contribuição, ressaltando o estudo da matemática.

As disciplinas possibilitaram valorizar o conhecimento do aluno, contextualizar o conhecimento à realidade dos alunos.

Vivenciei através das disciplinas as mais variadas e ricas experiências, fazendo-me acreditar que, com todas as dificuldades que enfrento na vida profissional, vale batalhar e lutar por uma educação digna e de qualidade para a escola pública.

As metodologias desfizeram a concepção de "fórmulas prontas" para propor uma educação crítica e questionadora, [aprendeu] a valorizar a experiência, a linguagem que o aluno domina.

Portanto, pode-se verificar que Metodologia, Didática e Matemática, foram as disciplinas mais destacadas, contudo, não está claro, detalhado, em que medida os conhecimentos trabalhados auxiliaram na prática em sala de aula. Num sentido

amplo, todas as disciplinas contribuíram para enriquecer o conhecimento e promover crescimento pessoal e profissional. Como disse uma aluna: “A Pedagogia é a teoria que faltava para o meu curso de magistério. Hoje eu me sinto uma profissional mais completa”.

Revedo os posicionamentos, as declarações registradas nos dossiês, considerando os autores e obras referidas e a avaliação geral do curso penso que seja possível inferir que os fundamentos epistemológicos, sócio-históricos e filosóficos tiveram grande acolhida pelos egressos. Como já possuíssem tempo de serviço no magistério, necessitavam da formação teórica. Parece que a formação favoreceu mudança do paradigma epistemológico, contudo para se saber se tal mudança reverberou em transformação na concepção pedagógica e na prática escolar faz-se necessário uma outra investigação.

Na próxima seção, pretendo verificar a avaliação dos egressos sobre a produção do dossiê. Que efeito a ação de elaborar, sistematizar e apresentar o dossiê desencadeou no egresso do curso?

4.7 Avaliação sobre a produção do dossiê

Interpretar o que ultrapassa os dossiês significa um esforço psíquico e teórico de compreender um testemunho naquilo que vai além do escrito e que dá notícia do processo vivido pela testemunha. Como Felman (2000, p. 15) arrisco-me a esta indagação: “como estará o ato de escrever vinculado ao ato de prestar testemunho?”

A produção do dossiê, como pude ler nos depoimentos registrados pelos seus autores, possibilitou-lhes associar as experiências vividas até esse momento e projetá-las, reconfigurá-las, por vezes superando-as quando auto-avaliadas como insatisfatórias ou inadequadas à ação docente. Desta forma, causou um impacto na subjetivação dos sujeitos com reflexos em seu desenvolvimento pessoal e profissional, conforme se pode constatar nos escritos como os abaixo destacados:

A construção do dossiê foi decisiva na minha transformação, pois apesar de algumas poucas vezes levantar contra aquilo que acho errado no ambiente de trabalho, sempre encontrei outras barreiras

aqui fora que não me deixavam agir como eu achava que deveria. Assumi uma posição crítica.

A elaboração do dossiê proporcionou-me uma profunda reflexão sobre a relação existente, hoje, entre sociedade e educação. Agora compreendo que a escola não dá conta sozinha de resolver os problemas sociais, mas tenho consciência de que ela tem uma função insubstituível que é o compromisso de ajudar os alunos a se tornarem sujeitos pensantes, capazes de construir uma visão ampla da realidade na qual estão inseridos.

A elaboração do dossiê oportunizou momentos de observação profunda da minha própria prática e um melhor conhecimento de mim mesma.

[A produção do dossiê] foi um mergulho no passado ao [perceber que] situações [vivas] como professora eram parecidas com as que viveu como aluna. Estabeleceu relação entre os vários modos de ensinar e de aprender e que as mudanças são importantes para o proveito da relação ensino-aprendizagem. Percebeu a importância da formação acadêmica para o desempenho profissional.

Parece que a ação de juntar as partes, ou seja, recolher os acontecimentos que de algum modo foram marcantes, elaborar seu testemunho, concomitante à reflexão assistida pelos aportes teóricos fornecidos pela licenciatura, implicou o agente professor no processo de sua profissionalização. Pois na medida em que produziam o dossiê, dúvidas, inseguranças, limites e possibilidades no exercício da atividade docente puderam ser revisitados e sintetizados.

Pelos efeitos que os egressos mencionam ter sido suscitado pela produção do dossiê, considero que a estratégia do Instituto de Educação em usar desse expediente como relatório reflexivo de avaliação corresponde à constatação feita por Diniz (1998, p. 201):

Só recentemente, alguns educadores vêm enfatizando a necessidade de os(as) professores(as) refletirem sobre suas histórias pessoais, de maneira a reconhecer, nas trajetórias individuais, sua configuração profissional. Ou seja, pretende-se que o(a) professor(a), ao resgatar suas ações, suas posturas, suas opções, seus conflitos vividos ao longo de sua história, possam ter acesso ao processo por meio do qual se tornou o(a) professor(a) que é hoje, considerando aspectos profissionais e pessoais que se fundem e se confundem.

Parece-me também ser essa estratégia (produção de dossiê profissional) um viés de formação docente que faz eco à abordagem biográfica e formação de professores que vem sendo trabalhada, por exemplo, por Souza (2006), embora este investigue o estágio na formação inicial de estudantes a professor. Para ele:

A reflexão sobre o processo de formação, mais especificamente, sobre as trajetórias de escolarização, concede uma ênfase às experiências formadoras construídas e que marcam as histórias de vida. O princípio da reflexibilidade é propulsor da formação centrada na abordagem biográfica, porque evidencia o lugar do sujeito ao formar-se, visto que o trabalho com a narrativa de formação implica o autor-ator [...] a entender através da reflexão e conscientização do seu percurso de vida, o seu processo de formação. (SOUZA, 2006, p. 38-39).

A seguir procuro identificar críticas e sugestões levantadas pelos egressos nos dossiês.

4.8 Críticas e sugestões ao curso

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia afirmam que

À medida que o curso de Pedagogia foi se tornando lugar preferencial para a formação de docentes das séries iniciais do Ensino de 1º Grau, bem como da Pré-Escola, crescia o número de estudantes sem experiência docente e formação prévia para o exercício do magistério. Essa situação levou os cursos de Pedagogia a enfrentarem, nem sempre com sucesso, a problemática do equilíbrio entre formação e exercício profissional, bem como a desafiante crítica de que os estudos em Pedagogia dicotomizavam teoria e prática. (BRASIL, 2005, p. 4).

Nas críticas e sugestões apresentadas por alguns egressos do curso nos dossiês tal problemática e crítica acima citadas se fizeram sentir no curso ora pesquisado. Embora, neste caso, os estudantes fossem professores experientes na docência e possuidores da formação prévia para o exercício do magistério. Com referência à teoria-prática pode-se ver pelo posicionamento abaixo destacado:

a única crítica que faço ao curso é quanto a administração das disciplinas por módulo que muitas vezes são apresentados de forma fragmentada, dificultando a nossa visão totalizadora do ensino como um todo e isso vem nos prejudicar quando não damos conta de articular a teoria com a prática.

No que diz respeito ao equilíbrio entre formação e exercício profissional, vê-se, por exemplo, na “necessidade de mais aula prática que teórica” sugerida por uma aluna em seu dossiê. Pensamento possível de ser complementado pelo que escreveu uma outra aluna.

Talvez se os professores dispensassem parte da carga horária para conhecer a realidade [...] onde os alunos trabalham, a qualidade prevaleceria, e tanto de xerox de apostilas, sem tempo para discutilas, poderia servir mais tarde, quando, sem os horários da Universidade, tivermos tempo para pesquisar e aos poucos aprimorar [nossa] ação educadora.

Em que pese o desejo de utilizar o tempo dedicado à formação acadêmica para a pesquisa, o que se verificou nas entrevistas e nos questionários é que esta prática, principalmente, representada pela leitura, não se efetivou, pois dos egressos que responderam a este quesito, os que mais lêem foram aqueles que freqüentavam curso de pós-graduação (especialização). Portanto, pode-se dizer que “os horários da universidade” favorecem o aprimoramento da “ação educadora”, que procuro interpretar como um passo importante na profissionalização docente.

Convém ressaltar que, dos dossiês lidos, em apenas 20 exemplares (20,1%) puderam ser identificadas algumas críticas ao curso e, em apenas 14 (7%), algumas sugestões. Elenco abaixo pontos que considereei como críticas e sugestões, além das que já mencionei:

- A universidade deve se envolver mais com as questões polemizadas das escolas, dos alunos/professores, com intuito de demolir barreiras que pairam entre elas.
- [A produção do] Dossiê [deveria constar] como disciplina desde o primeiro ano [do curso].
- Será que os professores ao lerem a proposta do curso no que se refere à avaliação fizeram ou estão fazendo, ao avaliar o dossiê, uma reflexão sobre sua ação docente individual e coletiva que visava criar no curso uma dinâmica de formação de qualidade crescente, fundada na indissolúvel relação teoria-prática? Será que o trabalho de acompanhamento do aluno, passo a passo, na trajetória de construção do seu conhecimento profissional, aconteceu?
- Todos aqueles que se envolvem com o processo educacional percebem que, nos dias atuais, alguma coisa vai mal em educação. Apontar as deficiências de nada resolve. Importante é que nos questionemos, que tentemos alguma coisa para responder à seguinte indagação: o que eu enquanto educadora posso e devo fazer?

Pelo que pude ver no decorrer desses dois anos de Mestrado, tais pontos envolvem questões que são preocupações da Direção do Instituto de Educação e da Coordenação do Curso de Pedagogia às quais estes resultados vêm corroborar.

Pude verificar também queixas que foram registradas, acerca de professor que não tinha diálogo com os alunos, era muito autoritário; falta de empenho do corpo docente e discente na produção dos trabalhos; acúmulos de trabalhos por parte de professores, dificultando as orientações; pouca elaboração e desenvolvimento de projetos de pesquisa e, principalmente, de projetos de ensino, poucas discussões sobre os PCNs. São fatos do cotidiano de sala de aula, da formação e da profissionalização tão semelhantes e comuns nas discussões sobre condições de trabalho docente, quer seja na educação básica, quer seja no ensino superior.

A seguir procuro trazer a autocrítica dos egressos realizada por aqueles que responderam ao questionário.

4.9 Como você se vê em relação à sua profissão antes e depois da graduação?

O quadro abaixo contém o resultado auto-avaliativo da atuação profissional dos egressos conforme informado no questionário.

Quadro 17 – Auto-avaliação dos egressos da Pedagogia/Convênio 035/94-FUFMT segundo respostas à pergunta: *Como você se vê em relação à sua profissão antes e depois da graduação?*

Quesitos	Antes da faculdade				Depois da faculdade			
	Sempre	Às vezes	Nunca	Não informa do	Sempre	Às vezes	Nunca	Não informa do
Opinou sobre o projeto político pedagógico	18	30	25	1	54	14	6	-
Partilhou experiências com colegas de trabalho	42	26	2	4	65	9	-	-
Assumi outras atividades na escola além de lecionar ⁸	8	24	42	-	21	31	19	3
Participou da gestão da escola ⁹	20	21	26	7	41	18	11	4
Participou dos movimentos reivindicatórios da categoria	44	25	3	2	44	26	3	1

⁸ Outras funções: coordenação pedagógica, coordenação de ciclo ou de área, direção escolar.

⁹ Assessoria, participação em conselho, membro de equipe de trabalho, etc.

Participou em eventos de formação profissional	41	23	6	4	50	22	-	2
Participou de grupos de estudo	39	21	8	6	57	13	1	3
Refletiu sobre a própria prática pedagógica	36	24	9	5	68	2	1	3
Realizou leituras específicas à sua profissão	19	40	13	2	54	19	-	1
Realizou leituras diversificadas	28	35	9	2	45	23	4	2
Publicou trabalhos referentes à sua área de atuação	2	7	63	2	7	13	52	2
Concretizou suas idéias ¹⁰	9	38	21	6	29	40	4	1

Fonte: Silva, Pesquisa Egressos da Pedagogia/Convênio 035/94-FUFMT.

Pela leitura desse quadro auto-avaliativo é possível dizer que, em comparação ao envolvimento dos egressos nos quesitos relativos ao desenvolvimento da profissão, com exceção da participação nos movimentos organizados pelo Sindicato, houve um salto na qualidade do desempenho da profissão depois da graduação. Esta alteração pode ser considerada como contribuição do curso conforme informado na maioria dos dossiês analisados nos quais são recorrentes expressões como: compreensão do processo educativo, importância do projeto político pedagógico, fundamentação de uma nova postura dentro da unidade escolar, apreensão do planejamento educacional como instrumento de transformação e compreensão melhor do contexto educacional da atualidade devido ao aumento da capacidade de discussão crítica da realidade e dos conhecimentos criando condições técnicas e reflexivas para poder participar efetivamente do desenvolvimento do projeto político pedagógico escolar.

Pode-se inferir pelos resultados que o curso proporcionou aos egressos um grande avanço quanto à participação na escola, seja no que diz respeito ao projeto político pedagógico, à gestão democrática, à partilha de experiência entre os pares e à reflexão sobre a própria prática pedagógica.

O curso direcionado para o magistério das séries iniciais do ensino fundamental possibilitou a que professores que nunca haviam assumido outra função na escola além de lecionar, que não participavam da gestão da escola, após a sua conclusão, mostrassem-se disponíveis para tal. Contudo, como muito bem o ilustra o depoimento de uma egressa: “A Pedagogia das séries iniciais vem para quem realmente quer trabalhar em sala de aula”, pode-se ver que o curso de

¹⁰ Elaboração e execução de propostas pedagógicas, iniciativa e proposição de projetos de trabalho, etc.

pedagogia foi desenvolvido para formar o professor especificamente focado na sala de aula.

No que diz respeito à participação política dos egressos nos movimentos reivindicatórios da categoria, ao que indica o índice de respondentes, pode-se dizer que manteve praticamente estável, pois somente um dos dois que não informaram quanto a esse quesito em relação ao antes da faculdade, depois de concluir o curso disse que às vezes participa. Neste quesito parece-nos que o curso não afetou a atitude dos egressos. Embora sejam praticamente unânimes em dizer que se tornaram mais críticos e cidadãos mais ativos na história, aparentemente, mantêm-se ausentes na atuação junto ao sindicato da categoria.

Nos últimos tempos as escolas têm sido chamadas, até mesmo pela política institucional do sistema, a se organizar em torno da formação continuada de seus professores. A participação em grupos de estudos para os que às vezes, ou nunca participaram antes do curso, pode representar abertura de horizonte acerca da compreensão do trabalho da escola mencionado pelos dossiês como quebrando a resistência a essa participação, tão comum nas escolas.

Caso os dossiês tivessem explicitado as contribuições das disciplinas no cotidiano do trabalho dos professores aliado aos avanços indicados pelo quadro 17 com relação ao antes e depois do curso, seria bem provável que a afirmação de que, apesar da necessidade de redimensionamento do curso de Pedagogia para melhor atender às demandas das escolas públicas, em certa medida o curso propiciou a seus egressos condições para aprender a conhecer, a agir no seu meio, a conviver, a tomar parte nos eventos ao modo proposto por Delors (1998 apud Unesco, 2004, p. 34).

A ausência de publicação de trabalhos referentes à área de atuação indicada pelas respostas ao questionário pode estar indicando que o curso não teve a preocupação em trabalhar pedagogicamente seus alunos para realização e publicação de trabalhos científicos o que poderia favorecer esta atitude. Pode indicar também a tradicional consideração do magistério como um fazer reprodutor de conhecimento no qual a produção científica não se faz necessária, o que constitui um dos entraves na valorização profissional da docência.

A dificuldade em concretizar idéias próprias, em tomar iniciativas que, a meu ver, possibilitariam o ensejo de participação com trabalhos em eventos científicos, embora os resultados apontem uma pequena mudança neste indicativo de

qualidade, ainda seja presença forte no meio dos professores das séries iniciais do ensino fundamental devido à dificuldade em escrever até mesmo pela falta de leitura. Pude ler nos dossiês afirmação de que o ato de escrever “não era exigência da maioria das disciplinas”, “escrever nos traz dúvidas e preocupações”, essa dificuldade em escrever justifica-se “pela formação tradicional que não deu espaço para a criatividade”. Sobretudo, o nível da escrita denota o da leitura. Escrever, produzir conhecimento remete para a empreitada sempre desconfortável ao ter de lidar com o não-saber, por exemplo, como escreveu a professora anteriormente já mencionada e que neste momento reitero. Esta professora diz que a produção do dossiê lhe trouxe muitos momentos de angústia nos quais ela se põe no lugar de seu aluno quando com ele insiste para que registre as atividades trabalhadas em sala de aula refletindo “o quão penoso é” tal esforço de elaboração.

Essa dificuldade pode ser decorrente da história de submissão do magistério, particularmente, das séries iniciais, que não reconhece o professor como sujeito do conhecimento, como ator do próprio trabalho, mas como executor de ações pensadas por outros (especialistas, cientistas), transmissor de conhecimento produzido alhures. Neste aspecto concordo com Tardif (2002, p. 243) ao dizer que

Historicamente, os professores foram, durante muito tempo, associados a um corpo eclesial que agia com base nas virtudes da obediência e da devoção. No século XX, eles se tornaram um corpo estatal e tiveram que se submeter e se colocar a serviço das missões que lhes eram confiadas pela autoridade pública e estatal. Portanto, seja como corpo eclesial ou como corpo estatal, os professores sempre estiveram subordinados a organizações e a poderes maiores e mais fortes que eles, que os associavam a executores.

Na visão dos egressos segundo informaram nos questionários e também nas entrevistas, o relacionamento com os colegas, alunos e comunidade sofreu uma considerável alteração para melhor comparado ao antes do curso. O conteúdo, a maneira de dar aula e de avaliar, segundo os egressos, saem dos moldes tradicionais para entrar nos paradigmas do construtivismo. O conceito de Educação antes da universidade estava ligado a passar conteúdos, ensinar o aluno a ler e a escrever, a transmissão de conhecimentos. Depois do curso, o conceito de Educação volta-se para a preocupação em formar cidadãos para a vida, trabalhar o processo ensino/aprendizagem no molde construtivista. O conceito de Pedagogia antes da faculdade relacionava-se a curso de formação de professores, depois da

conclusão do curso, tal impressão é acrescida por adjetivos como construtivista, reflexivo, arte de ensinar, saber dialético. Ou seja, os egressos do curso parecem ter saído desse processo formativo convictos de que a Licenciatura em Pedagogia que freqüentaram formou o professor construtivista, reflexivo e que a Pedagogia é arte de ensinar. Houve duas menções a Pedagogia como ciência, mas tendo como fundamento a arte de ensinar conforme se pode ver: “Pedagogia é a ciência que nos proporciona sabedoria para aprender como ensinar”; “a Pedagogia é ciência que leva o professor a ter conhecimentos que leva os alunos a serem pessoas mais dignas”.

A seguir apresento depoimentos que considere interessantes para se pensar a formação de professor e sua importância no contexto educacional de hoje.

4.10 O que disseram os egressos nas entrevistas

Considere que a indagação - Como você se vê em relação à sua profissão antes e depois da graduação? - a ser respondida por meio do questionário e também pela entrevista me daria subsídio interessante e pertinente para realizar a avaliação pretendida. De fato, isto se confirmou. Os egressos encontrados que se dispuseram a conversar forneceram interessantes depoimentos que deixo registrado no quadro sinóptico para que possam desencadear novas discussões e/ou estudos.

No geral, os egressos afirmam que o curso contribuiu para o enriquecimento pessoal e profissional, porém, dificuldades na articulação teoria-prática continuam presentes no cotidiano. Os conhecimentos assimilados, embora representem acréscimos ao exercício profissional, não são suficientes para concretizar o projeto político pedagógico. Disse uma professora que “no magistério odiava a Psicologia porque era o behaviorismo, na Pedagogia, amei a Psicologia, pena que não dá para aplicar os conhecimentos na sala de aula. Como é difícil aplicar a teoria!” A mim esta expressão com que encerra sua fala, soa como uma síntese do enigma da formação docente que penso, tem muito a dizer sobre a correlação entre qualidade da educação básica e formação de professores, principalmente frente aos resultados aferidos pelos mecanismos de avaliação do sistema educacional. Retomo este ponto de vista nas considerações finais.

Pelo discurso dos egressos é possível afirmar que o curso também alimentou anseios de busca pela formação continuada; desmistificou certos rituais na educação, abrindo novos caminhos; mudou a visão que tinham do aluno como um ser passivo, receptor de informações prontas, ajudando a vê-lo como possuidor de saberes e experiências que deve ser considerado no processo ensino-aprendizagem. No sentido da valorização do aluno, da importância atribuída à sua história de vida, à sua participação como sujeito da própria aprendizagem, ao respeito à sua individualidade o depoimento abaixo é bem ilustrativo.

Como sempre lecionei em um bairro carente, não conseguia entender por quê os alunos não estudavam (deixavam seus deveres escolares a desejar) e não tinha a colaboração dos pais na vida escolar dos mesmos. Eu queria que os alunos tirassem boas notas, tivessem bom comportamento, só que eu não conhecia a situação de vida dos alunos. Com isso, os avaliava de acordo com suas atitudes. No entanto, depois que ingressei na Universidade, é que comecei a ter uma nova visão da educação, principalmente a partir das pesquisas e apresentações que foram realizadas em cada módulo e também das trocas de experiências com as colegas do curso. Pude perceber que eu precisava mudar rapidamente, na minha forma de avaliar, dar aulas, enfim, que minhas aulas precisavam ser mais dinâmicas. Hoje, primeiramente, vejo a que nível estão os meus alunos, para depois buscar atividades que eles possam desenvolver sem dificuldade. Procuo conhecer melhor meu aluno, para saber o motivo de seu comportamento e procurar ajudá-lo. Faço brincadeiras para quebrar o desânimo, a preguiça, busco jogos educativos para facilitar a aprendizagem dos alunos.

Esse posicionamento lembra a predominância do escolanovismo na formação e atuação dos egressos ao centrar o foco do processo ensino-aprendizagem no aluno.

É notável o entusiasmo com que afirmam a mudança implementada na própria concepção de escola e educação tradicional em direção a uma nova visão de mundo e trabalho numa perspectiva construtivista. Tais posicionamentos podem ser lidos como consequência de uma nova visão perante o conhecimento e o ensino que se aproxima à que se encontra em Schön com relação ao “conhecimento tácito” do aluno. Escreve este autor:

Se o professor quiser familiarizar-se com [esse] tipo de saber, tem de lhe prestar atenção, ser curioso, ouvi-lo, surpreender-se, e actuar como uma espécie de detetive que procura descobrir as razões que levam as crianças a dizer certas coisas. Este tipo de professor

esforça-se por ir de encontro ao aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-acção com o saber escolar. Este tipo de ensino é uma forma de reflexão-na-ação que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades. (SCHÖN, 1995, p. 82).

Se essa é a postura observada de fato na prática dos egressos e não apenas uma produção discursiva, é pauta para uma outra investigação.

Houve depoimento que me fez pensar sobre a contribuição do curso no desempenho profissional de seus egressos. Destaco a afirmação de uma professora-aluna ao dizer que, pela inexperiência na vivência da prática pedagógica em sala de aula das séries iniciais do ensino fundamental demonstrada pelos professores formadores na graduação, não permitia a interferência destes em seu desempenho ou mesmo críticas ao seu trabalho nas apresentações em sala. Assim, disse esta egressa:

A Pedagogia não ensina a dar aulas (...) aprendi isso no magistério. Fico preocupada com professores que não possuem a prática que o magistério oferece. A Pedagogia é a teoria que faltava para o meu curso de magistério. Hoje eu me sinto uma profissional mais completa. A Pedagogia não mudou muito a minha prática, só acrescentou. Quando apresentávamos trabalhos, os professores sempre nos investigavam sobre como fazíamos em sala de aula, pois a maioria eles só tinham conhecimento teórico, muitas vezes eu não aceitei que viessem corrigir minha prática já que a mesma eles não tinham.

Essa declaração pode nos indicar que a importância do curso está no que representa espaço para troca de experiências entre pares, para circulação da palavra, para a necessidade de os professores formadores escutar o professor formando, de se respeitar a experiência do outro. Talvez indique a necessidade de uma garantia institucional, como a que assegurou a entrada e permanência do professor na academia para formação de nível superior, para que a universidade entre na escola (lócus privilegiado da atuação docente dos formandos) a fim de que se estabeleça um processo de acompanhamento sistemático, não fiscalizador e punitivo, mas de formação continuada, com avaliação constante e questionamento conjunto (escola-academia-orgãos contratantes) dos trabalhos desenvolvidos. Por

que não eleger uma ou duas escolas cujos profissionais estejam comprometidos com a própria formação para um trabalho de 4 a 5 anos nessa parceria formativa?

Esse discurso da professora pode também nos dar notícia de uma posição subjetiva fechada em seu narcisismo de tal forma que dificulta a relação com o saber do outro, com a hierarquia ou pela posição assumida em relação ao lugar ocupado pelo discurso universitário, pela idealização da pessoa do professor. Pode ainda apontar um equívoco muito comum não só entre alguns professores, mas também em outras categorias profissionais, ao considerar que a prática se sobrepõe à teoria. A prática quando não pensada, elaborada e sistematizada converte-se em ativismo, na prática pela prática, como é comum ouvir dizer. Contudo, neste aspecto há uma certa ambigüidade no depoimento da professora quando diz: “A Pedagogia é a teoria que faltava para o meu curso de magistério. Hoje eu me sinto uma profissional mais completa. A Pedagogia não mudou muito a minha prática, só acrescentou”. Se por um lado ela valoriza os conhecimentos adquiridos no curso, por outro afirma que tais conhecimentos não afetaram o seu fazer pedagógico nas ações cotidianas em sala de aula; nota-se neste posicionamento uma contradição. Também pode estar indicando que o conhecimento trabalhado, produzido e transmitido no curso não afetou mentalidade de parte dos egressos a ponto de provocar mudanças na cultura ou mesmo indicando entraves à mudança de atitudes a serem considerados pelos formadores de professores.

No entanto, encontrei também uma situação em que a professora tornou-se, em sua visão, um incômodo na cultura escolar estabelecida em seu local de trabalho, como se pode ver pelo depoimento. Diz ela:

Sou a professora que a diretora menos gosta, pois hoje questiono a implantação de certas regras que não consta na LDB. Antes não sabia me defender, não conhecia nada de currículo, LDB, PCN, agora se a pessoa quer impor algo que sabe ser contra a lei, tiro [cópia] da LDB e fundamento o meu posicionamento.

Situação semelhante à relatada por uma outra professora em seu dossiê no qual ela diz que se viu na necessidade de pedir remoção da escola em que estava lotada para uma outra onde pudesse trabalhar de maneira nova, uma vez que as mudanças verificadas em sua postura pedagógica conflitaram-se com a direção da unidade escolar. Neste caso, os conhecimentos afetaram a prática da professora de forma tal que incomodou a cultura escolar daquela unidade forçando o seu

deslocamento para um outro local de trabalho onde a cultura fosse mais aberta à mudanças, mais favorável a transformações.

O curso suscitou ainda a compreensão da dinâmica de construção do processo educacional ao longo da história, da ideologia contida nos livros didáticos, das inter-relações econômicas, socioculturais e educacionais como é possível observar nos depoimentos que se seguem:

Depois da faculdade a gente vê que dentro da Educação estão envolvidos [vários] aspectos. Você vê que o objetivo no papel é um, porém que a função da educação extrapola o que está escrito no papel, por exemplo, problemas sociais que a escola acaba tendo que resolver e que não é competência da Educação.

Parece-me que neste depoimento há uma declaração de que, embora a concepção da função da educação tenha sido ampliada, resta uma incoerência na execução das atribuições institucionais na atuação da escola para a qual a professora não visualiza outro encaminhamento. Esta incoerência pode ser também identificada na complexidade da relação entre os segmentos da comunidade escolar conforme mencionado por uma outra professora que assim se posicionou:

Hoje a relação com a comunidade é conflituosa, porque os valores da Educação não batem com os da comunidade. As crianças não têm parâmetros do que é correto ou não... mudanças de valores. Ex: comer com boca aberta, pedir licença, etc. A comunidade não vê a escola como um centro de produção de conhecimentos, ela a vê como um espaço de solução de problemas imediatos. Exemplo: bolsa família, bolsa escola, alimentação imediata, um lugar para a criança ficar para os pais saírem.

Enquanto nesses depoimentos a preocupação esteja voltada para o que se pode dizer, aspecto macro do trabalho docente, nas declarações abaixo se percebe a preocupação com o aspecto micro mais ligado ao espaço interno da sala de aula.

Antes [do curso] não opinava sobre os conteúdos, tudo já estava estabelecido, só reproduzia. Agora tenho a oportunidade de discutir os conteúdos com outras colegas. Antes não buscava alternativas que fizesse com que o aluno aprendesse, reprovava-o e agora busco várias alternativas por entender que preciso adequar minhas aulas a alguns alunos com necessidades e métodos diferentes dos demais para aprender.

Antes [do curso] o meu trabalho era baseado nos livros didáticos, sem reflexão-ação-reflexão. Era um trabalho que tinha sucesso, porém, sem reflexão dos acertos e dos erros com o objetivo de melhorar. Atualmente me vejo diferente, vejo meus alunos, a aprendizagem, enfim, a prática diferente. Existe reflexão, para se ver onde e em que acertou e errou, para depois refazer as atividades ou até mesmo mudar a prática.

Vejo que os dados e informações ainda demandam muito mais discussões. Felizmente, “[...] não há saber completo. O saber sempre apresenta furos, faltas, impasses. Os saberes têm limites” (MERCH, 2005, p. 153). Assim, saio para algumas considerações que encerram a dissertação enganchando ainda mais especulações...

4.11 Quadro sinóptico

Total de dossiês lidos: 198

Motivo de entrada na docência

Em 158 (79,7%) dos 198 dossiês lidos contêm história de vida com menção do motivo de entrada na docência:

- Por influência [de professores] da família, pelo bom conceito do curso e da escola no município.
- Desde adolescente sonhava em ser uma "professorinha" e ensinar as crianças.
- A convite para um projeto de educação à distância depois fez o magistério.
- A partir da experiência como catequista ingressou na profissão.
- A partir da prática criou afinidade com a docência.
- Achava magnífico ser professora, porque era tido como a heroína e respeitada pelo saber

- Acredita atender a uma divina vontade.
- Acredita que tem vocação
- Após o exército tinha pouca vontade de estudar e pouca opção de curso, resolveu fazer magistério. Hoje agradece a Deus.
- Busca pelo emprego e independência financeira.
- Desejo de trabalhar com crianças.
- Era o único curso de 2º grau¹¹ que a escola oferecia.
- Escolha própria.
- Falta de opção.
- Falta de recursos para cursar administração.
- Fez o magistério por imposição de uma tia depois se identificou com a profissão.
- Imposição da família - com idéias conservadoras, achava que o melhor curso para mulher era o "normal", pois além de aprender a dar aula, era uma ótima profissão para quem no futuro deveria se casar e já se encontrava preparada para cuidar da educação dos filhos, também teria tempo para cuidar da casa, do marido, sendo necessário se ausentar apenas por meio período, o tempo em que estaria em sala de aula.
- Influência familiar e de amigos.
- Influência de uma professora das séries iniciais.
- Necessitava estudar para ensinar os filhos nas atividades escolares.
- Nunca gostou, nem teve vontade de ser professora - imposição/pressão da mãe.
- Opção por não gostar de matemática.
- Uma aptidão que já nasceu no meu interior, gosto da profissão que exerço e por amor às crianças, farei tudo que for preciso para que eu possa ser uma boa professora no futuro.
- Por indicação política entrou como professora leiga, depois de 18 anos em exercício, fez o Pro-Formação¹².
- Por ter o ensino fundamental onde não havia habilitados assumiu uma sala multi-seriada, tomou gosto pela profissão e buscou qualificação.

Avaliação geral sobre o curso

Em 164 (82,8%) pode ser identificado:

- A pedagogia é tão utópica, mas por que não sonhar?Chegará o dia em que as crianças terão prazer em ir para a escola
- O curso como um todo me possibilitou romper concepções conservadoras quanto à educação, hoje percebo ao conhecimento como elemento principal de um processo dialético da produção do saber escolar.
- (re)orientação profissional, como um trajeto rumo a busca de novos conhecimentos
- Tem contribuído para a minha mudança de atitude em sala de aula com os meus alunos devido ao aumento de conhecimento, do preparo profissional proporcionado pela Universidade, às leituras de livros que muitas vezes iam além dos textos apresentados pelos professores, à troca de experiência com os colegas.
- A busca de conhecimentos teóricos estimulou-me a ser não apenas um agente da prática

¹¹ Ensino Médio pela lei 9394/96.

¹² Programa de formação de professor leigo.

educacional, mas também um agente transformador.

- A formação pedagógica está me ensinando a refletir, a entender as causas dos problemas educacionais, posso perceber o que está sendo realizado no espaço escolar, como também o que não está e porquê.
- Abertura de novos horizontes, nova postura pedagógica.
- Acesso a novos conhecimentos sobre métodos, metodologia e princípios. Aprendizado interessante foi escrever a própria história
- Acrescentou mais profissionalismo a prática pedagógica, novos horizontes, nova visão de educação e de mundo.
- Aprendeu mais o que não se deve fazer com os alunos em sala de aula do que o que se deve fazer.
- As leituras constantes, trocas de informações entre colegas, discussões em aula, contribuíram muito não só na minha vida profissional como também na pessoal... Pude fazer uma reflexão do ser humano, mulher e educadora de antes e de hoje.
- Assunção de uma nova postura na comunidade escolar
- Auto-avaliação do próprio trabalho que propiciou aos poucos a mudança na forma de pensar e agir, apoio e solidariedade entre os colegas.
- Certamente a minha prática não é a mesma de quando iniciei o curso, penso de forma diferente a educação como um todo, mas ainda preciso de mais tempo para efetivar uma prática inovadora, as mudanças não acontecem de um dia para outro.
- Compreendi que a formação profissional do educador é um processo contínuo e em constante movimento, assim sendo a minha formação não se finda aqui, mas pressupõe novas necessidades e novos anseios que buscarei através da formação continuada.
- Compreensão da dinâmica de construção do processo educacional ao longo da história
- Contribui para a prática docente porque é direcionado para as séries iniciais do ensino fundamental
- Contribuiu para desenvolver a oratória e o hábito de leitura, proporcionou competência técnica, comprometimento e vontade política para fazer da educação a alavanca do desenvolvimento nacional.
- Creio que o curso contribuiu de maneira valiosa a entender como a escola tem trabalhado na manutenção das injustiças sociais, sociais, políticas, culturais e na perpetuação das ideologias dominantes. Foi no curso que consegui compreender a avaliação como parte do processo de ensino e aprendizagem e não como uma investigação do conhecimento acumulado pelos alunos
- Contribuiu para perceber a ideologia por trás dos livros didáticos e o controle do trabalho do professor como forma de dominação ideológica, resignificação da prática pedagógica.
- Nesses quatro anos como acadêmica do curso de Pedagogia, percebi que conquistei maior autonomia intelectual, à medida que ousei quebrar conscientemente e refletidamente as amarras do pensar, buscando novos conhecimentos para melhor crescimento intelectual e profissional.
- Nestes quatro anos de curso adquiri muito mais crescimento pessoal do que o profissional que vim buscar, porém entendo também que o pessoal influencia muito no profissional, pois esse crescimento mostrou que minha prática em provocar desafios e aprender com eles é um dos caminhos da Educação.
- Melhorou o trabalho como professora, oportunizou novas reflexões e reelaborações de conceitos e planos de ações.
- Hoje acredito que a minha formação propriamente dita, começou no curso de Pedagogia. Onde cultivei um olhar mais crítico para entender os procedimentos do contexto histórico educacional
- Graças ao curso modificou em muitos aspectos a própria postura. O ponto mais marcante do curso foi a ênfase dada à reflexão, componente essencial à formação do professor.
- Explicitação da necessidade de exercitar a cidadania coletiva e organizada
- Entendeu que a universidade não dá receitas prontas, mas propõe autonomia de pensamento,

incentivou a valorizar pesquisas e leituras, busca de metodologia de ensino.

- Entrou em contato com os mais diversos problemas da educação e questionou o verdadeiro papel de ser educadora, percebeu que a prática pedagógica não é neutra, e que dela depende o sucesso ou o fracasso escolar.
- Os debates, discussões teóricas nem sempre apresentam respostas ou soluções para os problemas educacionais, porém apontam novas perspectivas para ação no ambiente escolar.
- O curso tomou como ponto de partida a prática educacional dos licenciandos para reflexões dentro das diversas teorias e concepções tentando superar as dicotomias entre teoria e prática

Contribuição das disciplinas

Em 109 (55%) houve menção sobre a contribuição das disciplinas. Contudo há uma equivalência com a avaliação geral do curso. Em todos os dossiês lidos estão presentes as ementas das disciplinas como tendo contribuído para o crescimento pessoal e profissional.

- Todas as disciplinas me ajudaram na aprendizagem e no crescimento profissional.
- A cada disciplina estudada pude perceber que o aluno é o foco central do ensino-aprendizagem não apenas o conteúdo
- A psicologia foi a disciplina que mais mexeu com o meu interior, gerando conflitos internos (destaca o fato de escrever a história de vida como uma aprendizagem interessante)
- Ampliaram conhecimentos e também as angústias por perceber um abismo entre o aprendido na teoria e o vivido na profissão.
- Ampliaram e enriqueceram a vida profissional
- Após as disciplinas metodológicas, pude analisar as técnicas diárias em sala de aula e uma leitura diferenciada dos alunos.
- As disciplinas me proporcionaram momentos de reflexão sobre a política educativa e suas tendências, o processo de desenvolvimento da criança em suas dimensões cognitivas.
- As metodologias desfizeram a concepção de "fórmulas prontas" para propor uma educação crítica e questionadora, aprendeu a valorizar a experiência, a linguagem que o aluno domina.
- Através de muitas leituras das disciplinas do primeiro núcleo, as reflexões e discussão auxiliaram na busca de mudanças para melhoria da própria prática Aumento da capacidade de discussão crítica da realidade educacional.
- Compreender a historicidade da educação e seu processo dinâmico e contraditório, atenção para o relacionamento entre professor e aluno, importância do projeto político pedagógico.
- Compreensão da organização escolar, embasamento e reflexão que enriqueceu conhecimento e crescimento pessoal e profissional, compreensão das múltiplas relações do processo educativo.
- Compreensão das "faces" do fracasso escolar, concepção histórica da educação, interferência da política.
- Construir projeto político pedagógico
- Contribuíram para formar professores reflexivos
- Neste curso, a matemática foi uma das disciplinas mais me fez repensar minha prática pedagógica, pois era justamente a matemática que eu não conseguia trabalhar dentro do tema gerador.
- O seminário contribuiu para reflexão do papel de educador, mudou maneira de ensinar, repensando a didática.
- A didática muito contribuiu para a análise consistente da minha prática pedagógica na compreensão e teorização.
- Ter em consideração o conhecimento e a experiência do aluno, importância de trabalhar o jogo e o

lúdico no ensino da matemática.

- Todas as disciplinas foram importantes, porém o enfoque dialético teve um destaque especial, pois através dele que se percebe a interligação das diversas disciplinas.
- Todas tiveram sua contribuição, ressaltando o estudo da matemática.

Avaliação sobre a produção do Dossiê

Em 110 (55,5%) pode ser identificada uma avaliação sobre a produção do dossiê:

- A construção do dossiê é uma forma desafiadora de se produzir conhecimentos através das relações que consegue estabelecer entre a própria formação acadêmica, as experiências de sala de aula e os pressupostos teóricos e pedagógicos do curso de magistério, bem como as experiências estudantis do ensino fundamental.

- Esse dossiê me proporcionou a possibilidade de expressar as idéias que têm significado para mim, principalmente, de mostrar-me como acadêmica profissional, tendo liberdade para expor minha concepção de mundo, de criança e de educação. Hoje me vejo como alguém que iniciou intenso processo de mudança.

- Auto-reflexão tendo presentes minhas experiências, dúvidas e expectativas relacionadas com o desenvolvimento de minha carreira profissional, num constante processo de revisão e aperfeiçoamento dos elementos que contribuem para a transformação da minha "práxis".

Ao elaborar este dossiê, percebi a minha transformação como professora das séries iniciais, em direção a um ensino mais significativo, crítico e duradouro.

- A construção do dossiê foi decisiva na minha transformação, pois apesar de algumas poucas vezes levantar contra aquilo que acho errado no ambiente de trabalho, sempre encontrei outras barreiras aqui fora que não me deixavam agir como eu achava que deveria. Assumi uma posição crítica.

- A elaboração do dossiê proporcionou-me uma profunda reflexão sobre a relação existente, hoje, entre sociedade e educação. Agora compreendo que a escola não dá conta sozinha de resolver os problemas sociais. Mas tenho consciência que ela tem uma função insubstituível, que é o compromisso de ajudar os alunos a tornarem-se sujeitos pensantes, capazes de construir uma visão ampla da realidade na qual estão inseridos.

- A presente reflexão foi muito importante, pois possibilitou a oportunidade de voltar os olhos para minha vida, para o meu processo formativo, para minha práxis e descobrir ainda mais que é preciso mudar.

- A produção do dossiê foi um exercício reflexivo de construção onde tentei abordar as formas de mudanças que o curso de pedagogia da UFMT proporcionou na minha formação profissional.

- A produção do dossiê torna-se instrumento valioso na formação docente, pois é neste momento que busco todos os detalhes desta formação, para analisá-los sob uma ótica mais madura e consciente.

- A realização deste dossiê me possibilitou grandes avanços com base na contextualização do curso, que despertou uma reflexão que antes não foi possível desenvolver, e hoje compreendo que a educação não se constitui de forma isolada, mas que ela faz parte de um contexto maior que é o contexto sócio-político e econômico que determina a educação em cada momento histórico.

- A reflexão sobre a minha atuação em relação com concepções teóricas, que discutem a dicotomia na relação teoria-prática, na minha formação como no meu trabalho pedagógico, permitiram que refletisse sobre esses enfoques, e que contribuiu para a transformação da minha prática na busca por uma nova metodologia de trabalho.

- Ambos [dossiê e relatório de prática de ensino] proporcionaram análises, reflexões e ações registradas e concretizadas, que ainda podem sofrer alterações na minha prática.

- Análise crítica reflexiva de toda experiência vivida durante o magistério, o curso de Pedagogia e a

prática pedagógica.

- Ao iniciar a escrita deste dossiê foi para mim uma volta ao passado e um resgate de parte da minha vida que muitas vezes eu julgava esquecida. Este trabalho me possibilitou até, uma aproximação com alguns familiares dos quais eu tinha me afastado. Foi como mexer num baú velho e reencontrar muitas coisas que estavam guardadas, bem lá no fundo. Se não tivermos momentos como este, não recordamos, não se pára para pensar sobre coisas que são fundamentais na vida de um ser humano (refletir sobre si mesmo).
- A escrita deste dossiê me possibilitou também refletir sobre o quanto é importante uma leitura esclarecida do mundo para a intervenção de educador.
- Através da dissertação do dossiê fiz mil descobertas e a realidade mostrou-me a necessidade de alterar minhas atitudes e melhor distribuir meu tempo para ser esposa, mãe, professora, aluna, socorro para familiares e vizinhos.
- Auto-reflexão onde estiveram presentes minhas experiências, dúvidas e expectativas, relacionadas com a construção de minha formação.
- Contribuiu para o amadurecimento pessoal, bem como para a afirmação do meu compromisso profissional.
- Contribuiu para uma reflexão sobre a realidade da minha prática educativa e da escola possibilitando, com isso, a produção de novos entendimentos sobre a minha realidade profissional, isto é, a ressignificação da escola e do meu trabalho docente.
- Despertou não só a necessidade de refletir sobre o meu fazer pedagógico, mas também a de pesquisar sobre as reflexões.
- Deu condições de descrever toda trajetória escolar e profissional fazendo-me sentir capaz de intervenção responsável na realidade
- Enriqueceu na construção do conhecimento pessoal e profissional
- Ensaio auto-reflexivo com finalidade de capacitar a prática pedagógica
- Exigiu revisão ampla de tudo o que foi trabalhado pelos professores e contribuições dadas pelos colegas, refletiu a mudança no aspecto cognitivo, clareou a necessidade de atenção e discussão da linha de pensamento.
- Foi um mergulho no passado ao constatar que situações que eu vivi como professora eram parecidas com as que vivi como aluna. Estabeleceu relação entre os vários modos de ensinar e de aprender.
- Momento de resgate, síntese e reflexão dos conhecimentos adquiridos no curso, onde o crescimento intelectual foi ainda maior.
- O dossiê foi para mim uma recordação saudosa e ao mesmo tempo gostosa da minha carreira profissional e formação acadêmica e que me deu um suporte teórico e prático de tudo que aprendi e estou procurando aplicar no cotidiano do meu trabalho.
- Oportunidade de síntese da práxis pedagógica
- Oportunizou momentos de observação profunda da minha própria prática e um melhor conhecimento de mim mesma.
- Oportunidade de eliminar angústias e aprofundar em conceitos teóricos importantes para a vida profissional
- Oportunidade singular de refletir sobre o processo de formação
- Permitiu aprofundar questões que foram discutidas durante os módulos e que hoje me permitem verificar o quanto o curso foi valioso na abertura de perspectivas para a prática pedagógica que até então passavam despercebidos, ou estavam ocultos em minha postura profissional.
- Possibilitou uma reflexão sobre a minha vida de forma geral. Abriu um leque para que eu pudesse reviver os vários momentos pelos quais passei, momentos esses que me marcaram profundamente.
- Refletiu processo de formação através da educação recebida na família, na escola.
- Oportunizou reflexão da prática com apoio das teorias, dificuldade justifica-se pela formação

tradicional que não deu espaço para a criatividade.

- Oportunizou reflexão da trajetória acadêmica que colabora para o crescimento profissional provocou angústia e inquietação.
- Oportunizou reflexão que mexeu muito com os sentimentos.
- Representou algo difícil talvez porque o pontapé inicial se refere à história da minha vida, sobre a qual eu acho difícil de falar.
- Significou fazer uma reflexão da minha prática pedagógica e uma retrospectiva histórica da minha vida. A produção deste trabalho me trouxe muitos momentos de angústia no decorrer de sua elaboração, nesses momentos pude refletir o quão é penoso para meu aluno, quando insisto com ele para que registre as atividades trabalhadas em sala de aula.
- Trabalho que me permitiu relatar a história da minha vida e me levou a apreciação dos acontecimentos vivenciados no percurso da minha formação educacional e da prática como educadora das séries iniciais... Que conduziram a começos e recomeços no caminho da obtenção de conhecimentos e melhores perspectivas de vida.

Concepção de educação

Em 64 (33,8%) podem ser identificadas menções acerca da a concepção de educação:

- A educação enquanto processo é algo dinâmico, crescendo na qualidade de serviço que presta, na medida em que vive no dia a dia a íntima e indissociável técnica política.
- Hoje a forma como percebo a educação é através de um processo dinâmico histórico e por isso mesmo mutável, cuja compreensão exige a superação de dicotomias e contradições.
- A educação dentro de uma sociedade não se manifesta como um fim em si mesma, mas sim como instrumento de manutenção ou transformação social, necessita de conceitos que fundamentem e orientem os seus caminhos.
- A educação é uma prática social, uma atividade que se faz necessária e tem uma intencionalidade, portanto não pode ser pensada e definida somente pelo professor sem levar em conta as necessidades dos educandos.
- A educação nos acompanha por toda a vida, ela acontece a todo o momento e em todos os ambientes e é fundamental para proporcionar ao indivíduo os instrumentais físicos, intelectuais, emocionais e sociais.
- A educação tem que formar sujeitos críticos e conscientes de seu papel na sociedade, seus direitos e seus deveres, aptos a interferirem no espaço e no tempo em que se situa.
- A educação que ocorre na escola é formal, sua prática pedagógica é ação intencional que deve ser pensada e refletida.
- Aprimoramento dos valores da criança para adequá-la a uma vida digna e crítica dentro da sociedade. Processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função dos seus interesses.
- Atividade do professor que leva à ação, a reflexão crítica, ao questionamento exigente, a inquietação e a incerteza.
- Capacidade de formar homens e mulheres sujeitos de sua historicidade.
- Condição de modo de vida dos grupos sociais que criam e recriam entre tantas outras invenções da sua cultura em sua sociedade
- Construção de conhecimento
- Contínua, jamais conclusiva, acabada e está sempre associada à realidade em que o aluno atua como sujeito participativo.
- Desenvolvimento de princípios no indivíduo para o desenvolvimento da sua formação intelectual e

social.

- Educação é específico e setorial, genérica no sentido de abranger todos os aspectos da vida, ou seja, leva o conhecimento, a informação que sirva de base, fundamento da cidadania.
- Educação é um ato político, é práxis, é uma ciência, mas só com o correr do curso é que passei a entender a educação como prática social produtora de saber a qual está sempre subjacente uma visão de mundo, ideológica ou utópica.
- Educação escolar processo de apropriação de conhecimentos científicos e técnicos e desenvolvimento de percepção dos processos sociais
- Em sentido restrito refere-se ao conhecimento adquirido pelo ser humano, através de sistematização de situações vivenciadas e observadas, para que haja aprendizagem formal e informal. Em sentido amplo compreende os processos formativos que ocorrem no meio social, nos quais os indivíduos estão envolvidos de modo necessário e inevitável pelo simples fato de existirem socialmente.
- Eminentemente política (comprometida com alguma perspectiva filosófica - política)
- Fenômeno social e universal necessário à existência de toda a sociedade.
- Fundamenta o sucesso de toda e qualquer sociedade.
- Guia o homem no desenvolvimento dinâmico que o constitui como pessoa humana, transmitindo-lhe, ao mesmo tempo, o patrimônio espiritual da nação e da civilização as quais pertence e conservando a herança secular das gerações.
- Instrumento que ilumina o desconhecido
- Integração do homem no contexto universal, tornando-o crítico, dinâmico e construtivo capaz de transformar sua própria história.
- Meio de preparar o indivíduo para a sociedade
- Não ocorre somente na escola, passa pela família, comunidade e grupos sociais.
- Não se resume a sala de aula e giz, processo de vida e não só preparação para uma vida futura.
- Prática intencionalmente organizada por meio de ações próprias.
- Prática social transformadora é o meio de transformação da realidade social (necessita de política pedagógica para alcançá-la) antes do curso: aquilo de que falavam e previam as leis de ensino. Depois: um espiral de perspectivas para o aluno (valores habilidades, atitudes, conceitos) implica tanto na reprodução ideológica quanto no desmascaramento dela.(arma que os educadores têm para reconstruir a sociedade)
- Processo coletivo que se dá em casa, na rua, na escola. Não há forma única nem um único modelo de educação
- Requisito para o pleno exercício da cidadania

Críticas ao curso

Em 20 (10,1%) podem ser identificadas algumas críticas ao curso:

- Dificuldades em escrever o dossiê, já que não era exigência da maioria das disciplinas, pouco tempo para elaboração com a sobrecarga de trabalhos no fim do módulo.
- A única crítica que faço ao curso é quanto à administração das disciplinas por módulo que muitas vezes são apresentados de forma fragmentada, dificultando a nossa visão totalizadora do ensino e isso vem nos prejudicar quando não damos conta de articular a teoria com a prática. Isto nos traz implicações na elaboração do Seminário Integrador na medida em que este não se realiza de forma satisfatória.
- Alguns educadores desenvolvem práticas autoritárias e fragmentadas.

- Carga horária insuficiente de algumas disciplinas, alguns professores que deixam trabalhos para serem feitos no módulo seguinte.
- Falta de empenho do corpo docente e discente na produção dos trabalhos, acúmulos de trabalhos por parte de professores, dificultando as orientações, falta de definição sobre o que é o seminário integrador.
- Modelo pedagógico do curso centrado no autoritarismo.
- O curso na academia ainda não desvencilhou da prática tradicional, oscilando entre esta e o construtivismo.
- O Seminário Integrador deveria ser um momento de aprendizagem intercâmbio de conhecimentos entre professores e alunos, mas essa expectativa não se efetivou completamente, pois só dois ou três docentes estavam presentes. Para nós, discentes, era importante suas presenças naquele momento.
- O seminário integrador não aconteceu como previa o projeto, porque ao término das disciplinas nas séries os docentes assumem outros encargos didáticos fazendo com que a participação e a presença dos professores se torne quase impossível no evento. Isso foi prejudicial, pois deixamos de usufruir benefícios que uma verdadeira socialização oferece.
- O sistema de avaliação adotado pelo curso dificultou que os alunos se aperfeiçoassem em relação aos acontecimentos obtidos em cada disciplina, em razão dos professores só devolverem os trabalhos e as avaliações no final do ano.
- Os cursos de Pedagogia não têm preparado o aluno para alfabetizar, nem para ensinar os conteúdos básicos, tampouco lhe têm possibilitado uma consciência aguda da realidade na qual vai atuar.
- Pouca elaboração e desenvolvimento de projetos de pesquisa e, principalmente, de projetos de ensino, poucas discussões sobre os PCNs, carga horária insuficiente das disciplinas que compõem o terceiro núcleo que são, na minha opinião, de suma importância à compreensão da educação na sua totalidade.
- Poucas horas para estudar currículo
- Preocupação do Instituto em preencher vagas mais que com a qualificação e compromisso dos professores.
- Professores com discurso construtivista e prática tradicional ou descompromissada, professores que denegavam o conteúdo de aula para os alunos correrem atrás com apostilas, resumos e seminários, falta de acompanhamento aos alunos na elaboração dos trabalhos. Falta de interdisciplinaridade.
- Professores que se diziam inovadores nos discursos, porém tradicionais na maneira de aplicar conteúdos e provas.
- Sistema modular é cansativo; carga horária pequena influi na fragmentação de conteúdo; apesar da difusão da idéia de formar o aluno crítico, são poucos os professores que aceitam divergência de opinião dos alunos.

Sugestões ao curso

Em 14 (7%), podem ser identificadas sugestões ao curso:

- A universidade deve se envolver mais com as questões polemizadas das escolas, dos alunos/professores, com intuito de demolir barreiras que pairam entre elas.
- Ampliar a carga horária dos Fundamentos da Educação, pela sua importância na formação do educador.
- Ao invés de fragmentar o conteúdo a ser estudado (trechos de várias obras de diversos autores, sem aprofundá-los) deveria se aprofundar em um autor e sua respectiva obra.

- As três últimas disciplinas do curso deveriam ser ministradas logo nos primeiros módulos e não no fim do curso; deveria se questionar mais questões como LDB, organização do trabalho na escola e maior carga horária para estudo da história e realidade da educação brasileira.
- Currículo constar na proposta a partir do primeiro ano
- É preciso que a instituição formadora, no caso, a UFMT, mantenha convênio com a rede pública para que a melhoria na qualidade da formação de professores seja contínua.
- Estrutura e Funcionamento do Ensino Básico não pode ficar sendo o último módulo do curso de Pedagogia e também com pouca carga horária, por ser de suma importância para o conhecimento e aprendizado do professor.
- Formação de professores deve ser mais marcada pela investigação.
- Incluir disciplinas relacionadas à área de informática.
- Módulo de educação especial deveria ser obrigatório, Dossiê como disciplina desde o primeiro ano.
- Necessidade de mais aula prática que teórica
- Para que o evento (Seminário Integrador) se torne mais proveitoso acreditamos ser necessário a elaboração de um documento (texto) explicitando o que é o seminário e quais são os seus objetivos, isso facilitaria o trabalho dos professores orientadores, principalmente os novos que não conhecem a dinâmica do Curso.
- Procurar dar leituras na sua totalidade, pois em partes acabam fragmentando o processo de ensino-aprendizagem.

Depoimentos disponibilizados nas Entrevistas:

- A Pedagogia antes do curso era entendida como um caminho para dar aula. Hoje vejo como um caminho que nos leva a refletir sobre a nossa própria prática. A educação era voltada para apenas a leitura e a escrita. A educação tem um sentido mais amplo, pois não basta apenas ler e escrever, mas interpretar e entender o meio em que se vive.
- Achava que ser pedagoga tinha que saber tudo. Que a pedagogia ia me ensinar a fazer tudo o que eu tinha que fazer. Que aquela pessoa (o professor?) tinha uma receita para me passar. Mas depois eu vi que não, que era diferente.
- Antes eu pensava que Educação era só ensinar o aluno a ler e a escrever e já estava bom. Hoje a gente ensina a refletir mais, a pensar mais. Pedagogia eu achava que era uma disciplina a mais, um nome: o que é isso? Hoje pra mim é como você trabalha as matérias, atuação mesmo da gente.
- Na Pedagogia houve [muitas] disciplinas que vieram de encontro ao que a gente esperava, as metodologias, por ex. Houve outras que ficaram somente na teoria, acho que faltou trabalhar mais as experiências nossas de sala de aula para serem desenvolvidas no grupo, mas também há muitas experiências que são próprias de cada um e que o objetivo do curso não seria exatamente esse, ou seja, experiências muito abrangentes e complexas.
- Há preocupação com os resultados, traz mais conhecimentos e condições de responder aos alunos em suas perguntas. [...] A Pedagogia das séries iniciais vem para quem realmente quer trabalhar em sala de aula.
- Hoje considero a Pedagogia como embasamento teórico para entender a prática

- Hoje nas minhas aulas tem mais o lúdico, melhorou, a avaliação é processual, contínua. Com as leituras mudou bastante o conceito de educação que antes consistia em ensinar a ler e a escrever. O curso de Pedagogia confirmou a minha vontade de lidar com crianças. A Pedagogia foi bastante gratificante para mim. Aprendi muito.
- Quando cheguei na faculdade eu me decepcionei. Porque eu pensava que lá eles iam dar aulas pra gente, iam ficar explicando tudo. Mas foi ao contrário: Você vai pesquisar, vai à biblioteca, pesquisar tais livros e depois volta pra sala de aula para discutir. Cada um expunha seu ponto de vista, o que entendeu e no final a professora concluía. Eu pensava que tudo estava pronto e acabado. Não é assim...” Eu estava lá em baixo... Pequenina... Hoje não. Ao mesmo tempo em que a gente está ensinando, a gente está aprendendo. Os alunos querem mais amizade, mais atenção. A gente conversa mais conhece a situação dele. E a gente fica até mais motivado para trabalhar. Porque a gente pensa: É pra esse aluno que eu estou trabalhando... A educação eu pensava que estava somente lá no livro, que o aluno estava ali só para aprender o que estava no livro e que o livro estava certo. Hoje não. A gente tem que educar para viver o dia a dia. a educação não se dá só na escola. Adquirir conhecimento não é só na escola. em toda parte você está adquirindo conhecimento: na igreja, na rua, no campo... Depois que você faz uma faculdade as coisas mudam, a gente tem outra visão das coisas, você quer cada vez mais pesquisar mais, buscar novos conhecimentos. A gente busca mais. Às vezes você pensa que é por aqui, mas depois você vê que têm outros caminhos, outra visão.
- Tenho procurado tornar as aulas mais prazerosas e dinâmicas através de brincadeiras, jogos concursos, sempre procuro levar novidades (panfletos, adivinhações, curiosidades) para a sala de aula, fazendo relação com a vida fora da escola. Antes eu não considerava a individualidade e o tempo de cada criança para aprender. Agora compreendo que cada criança tem sua individualidade e uma particularidade especial para construir seu conhecimento. Vejo que é importante valorizar os conhecimentos que já possui adequando-o as atividades a serem desenvolvidas, procurando com isso o seu melhor entendimento, excluindo de vez aquela concepção de que o aluno nada sabe, apenas o professor pode transmitir o conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para ser ensino,
o professor tem de desencadear algo no aluno,
Enganchando-o desejantemente naquilo que ele ensinou
(MRECH, 2005, p. 156).

O trabalho nesta pesquisa me faz concluir que o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia - Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, ministrado pelo Instituto de Educação em parceria com os sistemas estadual e municipal de educação (órgãos contratantes), acompanhado pelo Sindicato da categoria objetivada no Convênio 035/94-FUFMT, foi considerado como fator de importante contribuição para o desempenho profissional pelos professores e professoras que o freqüentaram.

Os egressos deste projeto de Licenciatura participaram de uma experiência de formação e profissionalização desenvolvida pela instituição formadora com o interesse dos órgãos contratantes em alcançar as reais necessidades do professorado e do sistema educacional. Neste caso o poder público envolveu-se na problemática da profissionalização docente concretizando mecanismos favoráveis à melhoria das condições de trabalho nas escolas através da aprovação de leis que regulamentaram o sistema educacional do Estado de Mato Grosso, a carreira dos profissionais da educação básica estadual, a gestão democrática do ensino público e a criação dos conselhos deliberativos da comunidade escolar, pautas de lutas e reivindicações históricas da categoria encaminhadas pelo SINTEP/MT. Portanto, a primeira turma que concluiu o curso em 1998 adentrou o contexto político-educacional que representou um marco histórico de fundamental importância para a formação e atuação profissional dos educadores. Nesse sentido o projeto de curso foi também a efetivação de um processo de formação que contou com a conjuntura favorável ao estabelecimento de uma proposta configurada como conquista democrática referida por Weber (2003).

Contudo, uma questão me é posta ao final desta pesquisa uma vez que a demanda de professores efetivos estimada pelo convênio, conforme a cláusula primeira, girava em torno de 1800 professores. No entanto, no ano de 2003, já não houve mais procura para ingresso no projeto, sendo que o total de concluintes até o momento da pesquisa era de aproximadamente 350 egressos. Se aproximadamente

400 professores efetivos em exercício nas redes matricularam-se para o curso, os 1400 restantes teriam buscado a formação e profissionalização via outras instituições ou outros projetos? É provável que a aprovação da Lei 9394/96 tenha acelerado a busca pela formação no ensino superior desta parcela diagnosticada a ponto de se antecipar ao prazo de 10 anos previsto para qualificação. Esta questão, porém não está respondida e nem era propósito do presente trabalho, pode, no entanto, ser objeto de uma nova investigação.

A análise dos resultados me permite afirmar que a pesquisa alcançou os objetivos propostos quais foram: conhecer o perfil dos egressos e o que pensam sobre a contribuição da formação recebida para o desempenho da profissão.

O perfil dos professores egressos do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, formados pelo Convênio, foi caracterizado pela predominância do sexo feminino (93%); pelo estado civil casado (46%) e solteiro (40%); pela faixa etária dos 36 a 45 anos comportando 50% dos egressos, sendo que abaixo desta faixa estão 14% e acima, 36%. Do total geral 54% dos alunos já trabalhavam de 6 a 15 anos no magistério e 23%, há 16 a 20 anos. A maioria (60%) dos egressos nasceu em municípios do estado de Mato Grosso.

Os egressos do curso, em sua maioria (94%), continuam na profissão de acordo com o levantamento realizado junto aos órgãos contratantes. Dos que se afastaram (6%) o motivo foi devido à aposentadoria (70%). Portanto, no que diz respeito a manter os profissionais qualificados em nível do ensino superior, na área de atuação das séries iniciais do ensino fundamental, conforme indicado no convênio 035/94- FUFMT, foi um investimento exitoso. Pelas visitas às escolas onde os professores encontrados se mostravam inteiramente envolvidos com o trabalho que desenvolviam, foi possível observar o compromisso com a escola e a preocupação com o aprendizado dos alunos, apesar das contingências das condições de trabalho.

Como se pode observar no perfil construído, as professoras buscaram a formação para permanecer em atividade nas séries iniciais do ensino fundamental; embora os questionários indicam área de atuação como coordenação pedagógica, direção escolar, Educação de Jovens e Adultos, tudo isto se volta para as séries iniciais.

A expectativa de avaliar se o curso contribuiu ou não para o desempenho da profissão pela perspectiva dos egressos sobre os resultados alcançados em sua formação foi atingida. Para os egressos o curso proporcionou conhecimentos que resultaram no enriquecimento pessoal e profissional, na mudança de postura político-pedagógica no trato de questões inerentes ao exercício da profissão. Na opinião dos egressos, pelo que pude identificar através da leitura dos dossiês, questionários e entrevistas, o impacto da formação recebida no curso sobre a própria atuação profissional deu-se basicamente na contextualização sócio-histórica da educação institucionalizada que tematizou a função social da escola. Os egressos mencionam também que a forma de desenvolvimento do curso respaldou o desempenho profissional, principalmente pelas dinâmicas que envolveram a troca de experiências entre os colegas, os debates que exigiram leituras constantes, o trabalho de apresentar seminários. Foi possível perceber o alcance das contribuições do curso para o exercício da profissão na medida em que desinstalou o professor nas suas convicções preconcebidas sobre o conhecimento e experiências de vida extra-escolar dos alunos das séries iniciais no processo ensino-aprendizagem desencadeado na sala de aula.

Portanto, pode-se dizer que o curso possibilitou aos egressos, apesar das diferentes razões que os conduziram ao magistério, a capacidade de alteração na visão da realidade do trabalho docente expressando sua compreensão sócio-histórica vinculada ao político, econômico, cultural, afetivo, etc. Este processo os egressos atribuem ao trabalho dos fundamentos da educação e das metodologias. Ambos são lembrados como de fundamental importância na formação recebida.

Pelas críticas e sugestões apresentadas, parece-me que para melhor atender aos anseios dos professores que procuraram o curso, bem como de alunos, professores ou não do curso atual, seria necessário que as leituras de livros, em seu todo, fossem mais freqüentes e intensas e não só de alguns capítulos. Esta experiência, a meu ver, adquire uma marca de importante subsídio ao se pensar a reestruturação do curso, pois indica que após a conclusão da Licenciatura, fora do âmbito universitário, os professores que se mostraram mais atuantes na leitura foram aqueles que afirmaram estar freqüentando curso de especialização, ou mesmo outra graduação no momento da pesquisa. Portanto, o local (a escola) e

suas condições de trabalho ainda não se estruturaram de modo a favorecer a prática e o cultivo da leitura. Em decorrência, a produção de conhecimentos na área de atuação praticamente se resumiu à produção acadêmica do Dossiê Profissional.

Considero que a pesquisa como forma metodológica de buscar mudança qualitativa na atuação docente no espaço escolar, ao modo assumido pela academia e órgãos contratantes e objetivado na parceria firmada pelo Convênio, pressupõe a leitura como um importante eixo de sustentação para os referenciais da profissionalização do Magistério. Isso, de modo ímpar, na Educação Básica referente às séries iniciais do ensino fundamental, pela questão da histórica feminização da profissão e suas implicações no processo de desprofissionalização da atividade docente nesta etapa.

Como remodelar esse aspecto ou até mesmo romper com essa estrutura reconstituindo novos parâmetros senão pela pesquisa? Como pesquisar sem leitura, desarticulado dos conhecimentos sistematizados nas produções bibliográficas que ampliam os horizontes do pesquisador? Que mecanismos utilizar para produção de conhecimentos que possibilite à professora reverter o rumo das condições de sua profissionalidade, se, soterrada no cotidiano escolar, distante dos eventos científicos, da participação ativa no sindicato que são fontes ricas para formação e profissionalização parece encontrar-se? Além disso, sem uma questão que demande resposta. Sem dúvidas a professora tem conteúdos e necessita protagonizar a sua profissionalidade.

Talvez fazer da escola, além do local de trabalho, o espaço de formação continuada, possa representar um diferencial que possibilite uma postura metodológica de ação coletiva que fortaleça a professora e nesse protagonismo, romper com as situações que lhe confere esse *status* desprofissionalizante. Se os conhecimentos gestados na prática foram aprofundados pelos egressos no convívio acadêmico do curso, penso que, caso haja uma retomada hoje, poderá resultar em produções importantes para a formação continuada de professores. O alto índice (70,2%) de egressos que nunca publicou trabalhos referentes à sua área de atuação pode ser indicativo de que os professores não desenvolveram a capacidade de apropriar-se das experiências que enriquecem o cotidiano escolar para expô-las à apreciação pública, enriquecendo debates a partir da prática desenvolvida. Vejo aqui nuances do trágico discurso social que atrela a atividade docente com crianças à lide doméstica.

Talvez seja o momento agora de conhecer não apenas o que pensam sobre a formação recebida no curso, mas o que têm feito após a graduação, construir dossiês das experiências docentes dos egressos do curso capaz de dar projeção social a conhecimentos produzido pelo professorado das séries iniciais do ensino fundamental. A universidade, pela sua tradição em pesquisa, poderia estar presente subsidiando um projeto desta natureza através de seu potencial humano, acadêmico, com bibliografia atualizada e pertinente para a formação acontecer no melhor nível de qualidade, por exemplo, em situação de pesquisa colaborativa, projeto de extensão nas escolas, ou algo semelhante a ser realizado pelo professor em seu local de trabalho. Isto possibilitaria ao professor produzir conhecimento no processo de desenvolvimento de sua profissão como um desafio a estudar profundamente, com rigor e em conjunto, ou seja, a passagem do senso comum à consciência filosófica como a conceitua Saviani (1980). Para este autor a filosofia da educação significa “uma reflexão (radical, rigorosa e de conjunto) sobre os problemas que a realidade educacional apresenta” (Saviani, 1980, p. 27). Neste aspecto questões micro, contextualizadas, analisadas em profundidade e rigorosamente podem suscitar hipóteses para outras situações que lhes sejam semelhantes.

O aspecto da articulação teoria-prática permanece como uma questão a ser sempre mais trabalhada, representa uma constante a ser perseguida, pois na tentativa de fazer chegar uma à outra há sempre um hiato que, não raras vezes, se avoluma entre ambas, constituindo-se em mais uma dificuldade ao trabalho do professor. Como bem disse Mrech (1999, p. 3), “há um hiato entre a teoria e a prática pedagógicas. A prática pedagógica fica sempre defasada em relação à teoria”. Este fato causa, segundo ela, “uma enorme imprecisão no campo pedagógico quanto à forma de atuar do professor” e isto é uma realidade. Na mesa redonda sobre conjuntura nacional e formação do educador, no VI encontro Nacional da ANFOPE em 1992, em Belo Horizonte, Freitas (2001), falando acerca de impactos prováveis de políticas públicas neoliberais na formação do educador atenta para a visão pragmatista desta formação que, em detrimento de uma sólida fundamentação teórica, tende a converter o profissional em um *prático*. Para este autor “A questão não é aumentar a prática em detrimento da teoria ou vice-versa – o problema consiste em adotarmos uma nova forma de produzir conhecimento no interior dos cursos de formação do educador” (FREITAS, 2001, p. 96). A adoção do

Dossiê Profissional na formação de professores realizada pelo Instituto de Educação para o curso de Pedagogia segue ao encontro desta alternativa proposta pelo autor, como uma postura metodológica que favorece a síntese mais elaborada da unidade teoria prática. Além disso, a produção do dossiê implicou o formando ao ter que fazer leituras e reflexões mais sistematizadas, o que contribuiu para fundamentar sua prática, possibilitando uma releitura significativa dos processos vividos no passado e no presente cujas ações foram repensadas.

Parece-me que ao escrever o dossiê, a ação reflexiva de retomada dos acontecimentos, das vivências através da memória possibilitou ao professor entender as ressonâncias do desenvolvimento pessoal no seu processo de constituição profissional, conforme se observa nos escritos em que os egressos dão relevância ao importante crescimento pessoal e profissional que o curso lhes favoreceu. Vejo neste fato a correspondência ao que se refere Nóvoa (1995a) quando afirma que:

urge [...] (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriarem-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida (NÓVOA, 1995a, p. 25).

A leitura e análise dos dossiês me fizeram considerar que a utilização desse instrumento como avaliação de conclusão de curso se constituiu num procedimento de avaliação muito interessante pelas múltiplas abrangências de seus efeitos que implica a todos os envolvidos com o processo de formação: alunos, professores, proposta curricular, órgãos administrativos, instituições e suas respectivas histórias. Uma leitura fundamentada desse documento pode captar nuances que possibilitam reconhecer os vestígios culturais, políticos, socioeconômicos, filosóficos etc, da educação pelos registros nele contidos, fato que lhe atribui o caráter de importante fonte para pesquisas. A configuração dada aos dossiês, a começar pela forma como são apresentados por cada egresso, mostra que a integração e desenvolvimento dos assuntos nele trabalhados seguem a singularidade de cada autor. Das 198 produções analisadas, 83,9% dos autores buscaram intitulá-las, conforme anteriormente comentado. De modo geral, rememoram a própria história de vida enquanto estudante, o processo de sua alfabetização, os momentos marcantes na escolarização e na formação docente. Os egressos privilegiam a formação como

fundamental no desenvolvimento pessoal, vez que se tornaram pessoas mais confiantes, seguras, inseridas no ambiente acadêmico e de trabalho, valorizadas pelos colegas, respeitadas como seres humanos. Neste aspecto é possível dizer que a análise dos resultados aponta um salto qualitativo e de impacto no processo de inscrição simbólica da identidade profissional dos egressos provocado pelo curso.

Os professores dos quais pude ler os dossiês e os que concederam entrevista informam que profissionalmente adquiriram a habilidade de refletir sobre a própria prática, viram abrir-se novas perspectivas de ação no cotidiano da sala de aula, no trato com os alunos e seus pais, com os colegas e com a organização do trabalho escolar. Tornaram-se mais interessados pelo projeto político pedagógico reconhecendo a sua importância para a escola, seus limites e possibilidades. Deste modo, é possível afirmar que o estudo, as leituras, os encontros, as trocas de experiências proporcionaram subsídios para a constituição do professor enquanto profissional do ensinar e aprender, agente fundamental da prática pedagógica. Portanto, indica também efeitos positivos na sala de aula onde o professor, desde que inteirado das transformações que ocorrem na sociedade e que lhe afetam pessoalmente, pode desempenhar com mais propriedade sua função enquanto agente comprometido com mudanças sócio-culturais a partir da própria prática. Contudo, esta prática não acontece a esmo, é uma prática contextualizada, situada, viabilizada pelas condições de trabalho, como visto no decorrer desta dissertação.

As considerações gerais acerca das interferências do curso nas mudanças relativas ao modo de pensar e de agir na educação apontam novos rumos para o crescimento profissional dos egressos e para o curso. Sente-se falta, nos dossiês, de críticas e sugestões fundamentadas que apoiem a reestruturação do curso. Será que, o fato de representar um trabalho de conclusão de curso teria levado o formando a considerar que escrever com maior sinceridade e espírito crítico poderia interferir negativamente na nota a ele atribuída? Será que de fato a formação recebida não supriu a falta de conhecimentos básicos para construir uma crítica bem fundamentada sobre a estrutura e o desenvolvimento do curso? Terá sido a linha de orientação impressa pelo professor orientador? Terá sido talvez pelo desejo inconsciente de agradar ao Outro? Ou pelo temor em se implicar em algo que leve ao questionamento do próprio desejo?

Ao meu ver, não se trata mais de ser prático ou teórico, politizado ou despolitizado, pesquisador ou acadêmico, mas de encontrar um novo ponto de

sustentação que possibilite ao professor e à professora como trabalhadores da educação, profissionais do ensino e à escola, como local de trabalho, realizar a sua função social e lutar pela conquista de sua profissionalização. O que fazer para isto? Sendo esta conquista um processo histórico, contingente, ainda acredito que mudanças são possíveis desde que se tome a decisão de enfrentar a incerteza, a presença de questões que parecem nunca se resolverem, sintomas sociais cuja compreensão muitas vezes se busca no estudo do passado e que, na realidade, diz respeito aquilo que a Psicanálise nomeia como *retorno ao registro do real*. Mrech (1997) escrevendo sobre a falência na transmissão professor-aluno conclui que

não há uma cisão entre o passado e o presente, como muitos poderiam pensar. Mas, através da estrutura de funcionamento, o passado ainda é presente, determinando os rumos do futuro. A solução dos problemas atuais encontra-se no presente e não no passado. É o retorno ao registro do real na Educação que temos que encarar, para poder mudar os rumos futuros da Educação no Brasil. (MRECH, 1997, p. 5).

Os fundamentos científicos servem para pautar as reivindicações dos professores em direção à profissionalização do seu trabalho, pois como foi mencionado, se não há elevação do estatuto profissional, da situação financeira e do poder/autonomia do trabalhador, o que ocorre é a desprofissionalização. Então a formação por si só não resolve toda a questão profissional, embora seja fundamental na qualidade da formação dos alunos. Não se pode desvincular a formação de outros componentes necessários para avançar na articulação das condições concretas relevantes para a conquista da profissionalização, tais como: salário, carreira, política de formação continuada, enfim, preocupações relacionadas à situação do trabalho e do ensino em geral. Como diz Vieira (2004, p. 52), “para a CNTE, carreira, jornada, salário e formação [...] são indissociáveis e compõem a base do necessário profissionalismo dos educadores brasileiros”. Todos esses itens são componentes da valorização profissional que demandam movimento da categoria docente junto ao poder público e à sociedade civil.

No Brasil se verifica uma progressiva elevação do número de professores com formação em Licenciaturas, contudo, hoje, quando é divulgado o resultado do Enem 2006, que contou com a maior participação efetiva de alunos do ensino médio desde sua instituição em 1995, observa-se o pior resultado de todos os tempos,

principalmente para os alunos da escola pública. Frente a esta realidade e as idéias acima expostas penso que não é demais repetir que só a formação a nível superior não basta para o trabalho de qualidade na escola, embora seja um fator extremamente importante. Parece-me mais um enigma cujas pistas se espalham no emaranhado das teias do investimento na educação básica. Os países que priorizaram efetivamente a educação de suas crianças e jovens decifram esse enigma e venceram o gigante chamado analfabetismo, não o funcional, mas o real. Na análise da Pesquisa Retrato da Escola 3 realizada pela CNTE (2003, p. 6) consta o seguinte:

Pesquisa do Fundo das Nações Unidas para Educação e Cultura (Unesco) e da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), por exemplo, revelou que os trabalhadores em educação do Brasil têm um dos piores salários entre 32 países de economia equivalente, o que prova que a situação de penúria dos educadores não é um problema, para usar palavras simples, de 'pobreza da nossa economia', mas da falta de políticas públicas que insiram a educação como uma prioridade dentro de um projeto nacional global, acima de governos e além de mandatos.

Isso se constitui uma das pistas a que me referi. Ao falar em políticas públicas ao tempo do poder público trabalhar na direção acima mencionada, gasta-se a produzir discursos políticos oficiais em que programas de formação de professores e valorização do magistério, via propostas de reformas educacionais são exaltadas enquanto os professores são esmagados pela desvalorização de seu *status* profissional. Crucificados entre as contradições que colocam em suspensão sua atuação, por um lado, como meros agentes de preservação e expansão da sociedade capitalista e, por outro, como os salvadores da democracia, agentes supervalorizados de um projeto de justiça social em prol das camadas populares o que lhes resta fazer? Penso que seja momento propício para que os professores tomem a si a responsabilização pelo possível, a ser realizado hoje, para lidar com esta situação profissional que demanda uma inserção social pelo enfrentamento de uma crise. Crise, conforme a mencionada com relação ao ensino e transmissão, que será necessário reintegrar num processo de significado transformado (FELMAN, 2000).

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. In: _____. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto, 1996, p. 171-189.

ALMEIDA, C. S. de. et al. **Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia - Magistério das séries iniciais do ensino fundamental: uma proposta interinstitucional**. Cuiabá: UFMT/IE, 1996.

ALVES, N. A experiência da diversidade no cotidiano e suas conseqüências na formação de professoras. In: VICTÓRIO FILHO, A.; MONTEIRO, S. C. F. (Orgs.). **Cultura e conhecimento de professoras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 13-29.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de pesquisa**, n. 113, p. 39-50, jul. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a02n113.pdf>. Acesso em: 10 de dezembro de 2006.

ANDRADE, D.; ENS, R.; ANDRÉ, M. **A pesquisa sobre formação de professores na região centro-oeste – 2002**. Trabalho apresentado na VII EPECO. Goiânia/GO, 2004.

ANDRÉ, M. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, nº 68/especial, p. 301-310, dez, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a15v2068.pdf>. Acesso em: 30 de março de 2005.

ARENDT, H. Ação. In: _____. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000, p. 188-259.

_____. A crise na educação. In: _____. **Entre o passado e o futuro**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1997, p. 221-247.

ARIÈS, P. A vida escolástica. In: _____. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981, p. 165-194.

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

BERALDO, T. M. L. **Caminhos do curso de pedagogia na modalidade parcelada: percalços e avanços de uma experiência desenvolvida pela UFMT no interior de Mato Grosso.** 263 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2005.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto, 1994.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação.** 16. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.** Brasília. DF. Conselho Nacional de Educação Parecer n. 05/2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05. Acessado em: 20/12/2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUZA, C. P. (Orgs.) **A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração.** 4. ed. São Paulo: Escrituras, 2003.

BUENO, B. O.; ENGE, J. S. Magistério e mercado de trabalho: motivações e dilemas na escolha profissional. **ENSAIO: avaliação e políticas públicas em educação.** Rio de Janeiro, v. 12, n. 44, p. 789-809, jul./set. 2004.

CARDOSO NETO, F. **Dissensos no consenso a democratização na escola pública em Mato Grosso.** Cuiabá: UFMT/IE, 2004.

CARDOSO, J. G. **Curso de pedagogia para os anos iniciais do ensino fundamental na modalidade a distância: pactos e impactos.** 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2006.

CASTRO, M. de. Formação de professores da educação básica no Brasil e expectativas de docentes que atuam na escola básica. **ENSAIO: avaliação e políticas públicas em educação.** Rio de Janeiro, v. 12, n. 44, p. 884-898, jul./set. 2004.

CATANI, D. B. et al. (Orgs.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação.** 2. ed. São Paulo: Escrituras, 2000.

_____. História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: _____. (Orgs.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. 2. ed. São Paulo: Escrituras, 2000, p. 13-47.

CODO, W. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____.; GAZZOTTI, A. A. Trabalho e afetividade. In: CODO, W. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. **Retrato da Escola** I, II e III. Brasília, DF: CNTE, 2000-2002. Disponível em: www.cnte.org.br Acesso em.05/10/2005.

DINIZ, M. De que sofrem as mulheres-professoras? In: LOPES, E. M. T. (Org.). **A psicanálise escuta a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p. 195 - 223.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: _____.; ZEICHNER, K. M. (Orgs.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 11 – 42.

ELLIOTT, J. **La investigación-acción en educación**. Madrid: Ediciones, 1994.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1995b, p. 93-124.

FELMAN, S. Educação e crise, ou as vicissitudes de ensinar. In: NESTROVSKI, A.; SELIGMANN-SILVA, M. (Orgs.). **Catástrofe e representações: ensaios**. São Paulo: Escuta, 2000, p. 13-71.

FERNANDEZ, A. **A mulher escondida na professora**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

Franco, M. A. R. S. **Entre práxis e epistemologia: articulando o espaço científico da pedagogia**. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/art_entre_praxis.asp?f_id_artigo=501. Acessado em 10/04/2006.

FREITAS, H. C. L. de. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, nº 68/especial, p. 17-44, dez, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a02v2068.pdf>. Acesso em: 30 de março de 2005.

FREITAS, L. C. de. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, N. (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREUD, S. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Trad. de Órizon Carneiro Muniz. Rio de Janeiro: Imago, v. XIII, 1914, p. 281-288.

_____. A sexualidade infantil. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. 2. ed. Trad. de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Imago, v. VII, 1989, p. 162-194.

_____. O mal-estar na civilização. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Trad. de José Octávio de Aguiar Abreu Rio de Janeiro: Imago, v. XXI, 1930, p. 73 - 171.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília, DF: Ed. Plano, 2002.

GEDOMGE-FEUSP. Alguns estudos de História da Educação que examinam questões vinculadas à docência, memória e gênero. In: CATANI, D. B. et al. **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. 2. ed. São Paulo: Escrituras, 2000.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto, 1995c, p. 141–169.

GUIMARÃES, D. de O. et al. Vida de professor: uma breve história do nosso tempo. In: KRAMER, S.; SOUZA, S. J. e. (Orgs.). **Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo: Ática, 1996, p. 97-117.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1995b, p. 31-61.

IMBERT, C. - **A Questão da ética no campo educativo**. Petrópolis: Vozes, 2001.

KEHL, Maria Rita – **Sobre ética e psicanálise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Tradução de Nize Maria Campos Pellanda. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KUPFER, M. C. M. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. São Paulo: Escuta, 2000.

LAJONQUIÈRE, L. de - **Infância e ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicanálise e educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

LARROSA, J. Literatura, experiência e formação – uma entrevista com Jorge Larrosa. In: Costa, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 132-160.

LECLERC, G. Sistema único de ensino: o desafio da construção e da ampliação do espaço público de direitos na escola pública de Mato Grosso. In: **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, ano XXIII, n. 78, p. 199-222, abr. 2002.

LOPES, E. M. T. (Org.). **A psicanálise escuta a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Da sagrada missão Pedagógica. In: _____ (Org.). **A psicanálise escuta a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p. 35 – 69.

LOUREIRO, W. N. (Org.). **Formação e profissionalização docente**. Goiânia: UFG, 1999.

LOURO, G. L. Gênero e magistério: identidade, história, representação. In: CATANI, D. B. et al. (Orgs.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. 2. ed. São Paulo: Escrituras, 2000, p. 75-84.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

LÜDKE, M.; MOREIRA, A. F. B.; CUNHA, I. da. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, nº 68/especial, p. 278-298, dez, 1999.

MONTEIRO, F. M. A. **Desenvolvimento profissional da docência: uma experiência de formação em um curso de licenciatura em pedagogia**. 177 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2003.

MONTEIRO, S. B. **Quando a Pedagogia forma professores: uma investigação otobiográfica**. 296 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

MORGADO, M. Contribuições de Freud para a educação. In: PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). **Psicologia & Educação: revendo contribuições**. São Paulo: Educ, 2003.

MRECH, L. M. (Org.). **O impacto da psicanálise na educação**. São Paulo: Avercamp, 2005.

_____. M. O terceiro ensino de Lacan: novas contribuições para algumas articulações possíveis entre psicanálise e educação. In: _____. (Org.). **O impacto da psicanálise na educação**. São Paulo: Avercamp, 2005, p. 143-158.

_____. **Psicanálise e Educação: novos operadores de leitura**. São Paulo: Pioneira, 1999.

_____. Um sintoma na cultura: a falência da transmissão na relação professor-aluno. **Trabalho apresentado no VII Encontro Brasileiro do Campo Freudiano - As Novas Formas do Sintoma - Clínica - Ciência - Sociedade**. São Paulo, 18 a 20 de Abril de 1997. Anais, 1997. Disponível em: <http://www.educacaonline.pro.br/>
Acesso em: 3/jul/2001.

MÜLLER, L. **As construtoras da nação**: professoras primárias na Primeira República. Niterói: Intertexto, 1999.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995a.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1995b.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995c.

NÓVOA, A. As ciências da educação e os processos de mudança. In: PIMENTA, S. G. (Coord.). **Pedagogia ou ciência da educação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 71-106.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995a, p. 13-33.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995c, p. 11-30.

NÓVOA, A. Relação escola – sociedade: “novas respostas para um velho problema”. In: SERBINO, R. V. et al. (Orgs.). **Formação de professores**. São Paulo: UNESP, 1998, p. 19 – 39.

PASSOS, L. A. Retrato bem temperado da cultura escolar brasileira. In: SILVA, A. M. M.; AGUIAR, M. A. da S. (Orgs.). **Retrato da escola no Brasil**. Brasília, DF: [s.d.], 2004.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

PÉREZ GÓMEZ, A. O. pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995a, p. 95–114.

PESQUISA NACIONAL UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam.... São Paulo: Moderna, 2004.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

_____.; LIBÂNEO, J. C. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, nº 68/especial, p. 239-277, dez, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf>. Acesso em: 30 de março de 2005.

POPKEWITZ, T. S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995a, p. 35-50.

RICCI, R. O perfil do educador para o século XXI: de boi de coice a boi de cambão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 66, p. 143-178, abr. 1999.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio**; ou, da educação. Trad. de Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1995b, p. 63 - 92.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1980.

SAYÃO, R.; AQUINO, J. G. **Em defesa da escola**. São Paulo: Papyrus, 2004.

SCHÖN, Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995a, p. 77-93.

SECCHI, D. (Coord.). **Faces e disfarces**: o perfil tipológico dos alunos de pedagogia da UFMT. (Relatório final de pesquisa) - PTE/IE/UFMT, Cuiabá, 2005.

SHÄFFER, M. A educação e a falta: algumas questões sobre psicanálise e epistemologia e psicologia genética. In: **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**. Porto Alegre, ano IX, n. 16, p. 102-115, jul. 1999.

SILVA, A. C. E **Um olhar incontido em busca de sentido**. 45 f. Monografia (Especialização em Psicologia Educacional) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2004.

_____. E; SPELLER, M. A. R. **Um olhar incontido em busca de sentido**. In: Anais da 57ª Reunião Anual da SBPC - Fortaleza, CE - Julho/2005. Disponível em: http://www.sbpcnet.org.br/livro/57ra/programas/SENIOR/RESUMOS/resumo_2620.html. Acessado em 18/01/2006

SILVA, V. F. S. **Escola e família: as fronteiras entre o público e o privado na educação das crianças**. 153 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2006.

SOUZA, E. C. de. Abordagem biográfica e formação de professores: conceitos, perspectiva formativa e autoformativa. In: _____. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP & A; Salvador: UNEB, 2006, p. 23-46.

SPELLER, M. A. R. (Coord.). **Docência e memória: a psicanálise escuta as professoras**. 43 f (Relatório final de pesquisa) - PPGE/IE/UFMT, Cuiabá, 2006.

_____. **Feminino, psicanálise e educação: do impossível ao possível**. Cuiabá: Entrelinhas: EdUFMT, 2005.

_____. **Professoras em Peixoto de Azevedo/Mato Grosso: das vicissitudes de ser mulher, uma história por contar**. 627 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

_____. **Psicanálise e educação: caminhos cruzáveis**. Brasília, DF: Plano, 2004.

_____. Transferência: e o que o Banquete do amor tem a ver com isso? São Paulo: **Pulsional Revista de Psicanálise**, anos XIV/XV, nº 152/153, p. 102-111, dez./jan. 2001/2002.

_____.; FIGUEIREDO, D. F. de. **Para ser professor: docência, memória e psicanálise**. Anais da 57ª Reunião Anual da SBPC - Fortaleza, CE - Julho/2005. Disponível em: http://www.sbpcnet.org.br/livro/57ra/programas/SENIOR/RESUMOS/resumo_1275.html. Capturado em 18/01/2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VIEIRA, J. D. **Identidade expropriada**: retrato do educador brasileiro. 2 ed. Brasília, DF: CNTE, 2004.

WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. In: **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, vol. 24, n. 85, p. 1125-1154, dez. 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em: 31/01/2007.

ZEICHNER. K. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995a, p.115 -138.

LISTAGEM DOS AUTORES DE DOSSIÊS PESQUISADOS

EGRESSOS	ANO DE INGRESSO	ANO DE CONCLUSÃO	TÍTULO DO DOSSIÊ
ADAIR MARIA DA SILVA	2001	2004	Análise e reflexão da prática pedagógica
ADELMA BENEDITA SOARES	1996	1999	As transformações ocorridas em minha prática pedagógica
ADORE MARIA DA COSTA	1998	2001	Uma análise reflexiva do processo profissional
ALCEDINA SANTANA DE ARAUJO	1998	2001	Alfabetização: uma nova postura pedagógica
ALDEMIR SANTANA DA SILVA	1998	2001	A educação como prática mediadora de ações sociais
ALESSANDRA MARQUES DE ASSUNCAO SEMLER	1996	1999	Resgatando teorias, tecendo idéias e recompondo-as
ALICE MARIA PEREIRA FERRIERA	1997	2000	Dossiê
AMARILDO GOMES DA COSTA	1997	2000	Dossiê
AMELIA DOS PASSOS FEITOSA	1997	1999	Teoria e prática do educador
ANA CLAUDIA DE ABREU BORGES CARVALHO	1996	1999	Pedagogia vista sob novo enfoque, repensando a formação do profissional da educação
ANA DA SILVA FIGUEIREDO	1996	1999	Relato de uma professora
ANA DO ESPIRITO SANTO SILVA	2001	2004	Reflexão e ação: na construção melhor
ANA LEOPOLDINA BORGES DA SILVA	1996	1999	Trabalho e construção da subjetividade
ANA LUCIA DE SENA GONCALVES	1999	2002	Novos conhecimentos: novas expectativas
ANA MARIA BEZERRA MATOS	1996	1999	Educação: prática social e transformadora
ANA MONTEIRO DA SILVA	1996	1999	Contribuição na formação do professor
ANA RIBEIRO DE LARA	1999	2002	Meu caminho: análise reflexiva da minha

			trajetória profissional
ANA RITA BULHOES	1998	2001	Sujeito cognicente: nova postura pedagógica
ANTONIA MARIA DE SOUZA PINTO	1998	2001	Formação docente continuada
ANTONIO SOUZA CRUZ	1998	2001	Trajetória de uma vida voltada à educação
ARQUIBENES SANTOS DOS REIS FIGUEIREDO	1998	2001	A formação profissional renova o fazer pedagógico
BEATRIZ DURACZINSKI CASTANHA	1999	2002	Reflexão... Busca... Conhecimento
BERENICE DO ESPIRITO SANTO	1997	2000	Em busca de realização profissional
CARLA PATRICIA AMORIM NUNES	1996	1999	Minha formação docente numa perspectiva atual
CARMEM LUCIA FELIX DE SOUZA	1996	1999	Minha vida estudantil e as mudanças ocorridas na prática pedagógica
CASIA REGINA GAMA	2001	2004	As contribuições do curso em minha vida pessoal e profissional
CELIA MARIA DA SILVA	1996	1999	História da educação contada a partir da profissionalização da mulher
CELIA MARIA INACIO DE SIQUEIRA	1996	1998	Minha prática em sala de aula nas séries do ensino fundamental e reflexões após o curso de Pedagogia
CELIA OLIVEIRA DE MORAES	1996	1999	Ser invisível na relação professor-aluno: a travessia como símbolo da busca de autonomia
CELIA REGINA VINTURILHO CUCCO	1995	1998	Um longo e árduo caminhar na educação
CELIA SANTANA DE QUEIROZ RODRIGUES	1996	1999	Professor: aquele que aprende e que ensina
CELMA CLAUDIA DE MORAES BARBOSA	1996	1999	Reflexões e experiências vividas e aprendidas no período de minha formação acadêmica na prática da alfabetização
CLARICE FERREIRA MENDES CAMPOS	2000	2002	O desrespeito na escola pública: como mudar essa situação

CLAUDETE FATIMA SANTANA	2000	2003	Alfabetização: um desafio inovador na minha prática pedagógica
CLAUDIA AGUIAR DE SOUZA	1997	2000	Dossiê Vida acadêmica e a descoberta do conceito de metodologia
CLAUDINICE CAMPOS SANTOS	1996	1999	Reconstruindo a prática em busca de respostas
CLEIA MARIA FERREIRA DA SILVA	1995	1998	Meu processo de construção do conhecimento acadêmico e profissional
CLELIA MARIA DE ARRUDA SA	1999	2002	A caminho do conhecimento, se fez necessário a reflexão da formação acadêmica
DENISE RODRIGUES PEREIRA	1999	2002	Acreditando e construindo saberes a caminho da transformação
DENIUZA DE MORAES MACEDO	1999	2002	Da sala de aula para a academia: dossiê
DENIZE BENEDITA DE AMORIM CAMPOS	1995	1998	Vivências teóricas, reflexões e expectativas pedagógicas
DERNITES PINTO DE MORAIS	2001	2004	Refletindo o passado, inovando o presente para construir o futuro
DILZA TEIXEIRA DA CUNHA SILVA	1998	2001	Refletir a ação buscando a transformação
EDITE FAUSTINO	1996	2000	História de vida e relação do poder na educação
EDITH SOARES DE MOURA	1998	2001	A contribuição do curso de pedagogia para uma nova prática de ensino
EDJACIR BENEDITA PINHEIRO DA SILVA	1999	2002	Prática pedagógica e escola ciclada
EDMIR DA SILVA CAMARGO	2000	2003	Experiências de formação de vida profissional
EDNA TAVARES MODESTO	1998	2001	Dossiê
ELBA BEIRAL DORNELES	1998	2001	Analise reflexiva sobre o processo de formação profissional
ELENE RAMOS DA SILVA	1997	2000	Uma nova era: a era da alfabetização
ELENIR DE OLIVEIRA SOUZA	2001	2003	

ELIANA OLIVEIRA BATISTA	2001	2004	Meu processo de formação profissional e a reconstrução da minha prática pedagógica
ELIANE FARIA CORREA DA SILVA	1995	1998	Retrospectiva da formação profissional e acadêmica
ELIZABETE DA SILVA	1999	2002	Revedo o erro do passado para construir um futuro melhor
ELIZANDRA FATIMA DE LIMA	1996	1999	Me descobrindo politizada e crítica... Deslendo a educação para trilê-la novamente
ELIZETE OLIVEIRA SILVA	2000	2003	Minha vida, minha história: começos e recomeços
ELPIDIO LIMA JUCA	2001	2004	Dossiê: um novo desafio
EMILZA DA COSTA MOREIRA	1996	1999	Mãe - Mulher - professora e a construção da identidade profissional
ENEIDE ALVES VASCONCELOS	1999	2002	Um olhar reflexivo sobre a minha prática
ERNESTINA BARROS BARBOSA FERREIRA	1995	1998	Uma história de vida
ESTELA EDLAINE DE OLIVEIRA	2000	2003	Educação, pesadelo ou conquista da realização pessoal
ESTER DE OLIVEIRA FERRER	1998	2001	Dossiê
EVA LEANDRO DE ALMEIDA	1996	1999	Educação para a vida
EVANIL RODRIGUES DE LIMA	2000	2003	Reflexões sobre minha trajetória de vida
FATIMA APPARECIDA BUDOIA MATTOS	1999	2002	Professor reflexivo: a busca desse ideal
FATIMA MARIA FORTES DA SILVA	1996	1999	Do sonho nasce a realidade
GELZA CAVALCANTI DE SOUZA	1995	1998	Dossiê
GENIR DE SOUZA SIQUEIRA	1996	1999	Em busca de novas perspectivas para minha práxis
GESLONI LETICIA LIMA	1996	1998	Construção do conhecimento profissional
GLAUCINALVA BESERRA DE OLIVEIRA	2000	2003	Reflexões teóricas e práticas acerca da construção do

			conhecimento sistematizado
GLORIDELIA XAVIER QUEVEDO SANTOS	2000	2004	Uma visão reflexiva sobre minha prática pedagógica
HELENA ARRUDA DA SILVA	2000	2004	Práticas docentes: reflexões para novas práticas
HELENA DOS SANTOS LACERDA	2001	2004	Reflexão sobre minha vida acadêmica e profissional
HERMANO PEREIRA DA SILVA	1998	2001	Reflexão sobre a minha profissionalização
HILDA FERREIRA DE OLIVEIRA	1996	1999	Formação profissional
HORTENCIA BENEVIDES BORGES	1995	1998	Dossiê
IEDA RAMONA DO AMARAL BUENO	1996	1999	Formando educadores para a educação do IIIº milênio
IONE COSTA GUERRISE	1998	2001	Percurso estudantil e profissional de uma professora; seus passos, mudanças e esperança
ITAME PINHEIRO CAVALCANTE	1995	1998	Educador com uma nova visão
IVONE TEREZINHA KERICH MAIESKI	1996	1999	Reflexões e perspectivas de uma educadora
JAIR DA SILVA FEITOSA	1997	2000	Refletindo sobre o passado, entendendo o presente para construir o futuro de uma nova educação
JALME SANTANA DE FIGUEIREDO	1998	2001	Ação-reflexão-ação: a formação reflexiva do professor
JANE REGINA DA SILVA COSTA FONTES	1995	1998	Dossiê
JANI REGINA DA SILVA	2001	2004	Dossiê
JANIA MARIA ARANTES DA SILVA	1998	2001	Um olhar na minha formação profissional
JESUINA MARIA RODRIGUES	1997	2000	Avaliação da prática pedagógica
JOANA MONT SERRAT SPINDOLA SILVA	1997	2000	Dossiê
JOCIANE APARECIDA	1995	1998	Refletindo a minha prática:

AMORIM RAMIRES			o caminho para mudanças
JOSE BINO DE SANTANA PINTO	2000	2003	Refletindo e construindo uma nova prática pedagógica
JOSE DE OLIVEIRA SILVA	1998	2001	Lembrar o passado para entender o presente e o futuro de uma nova educação
JOSE OLIMPIO DOS SANTOS	1995	1998	Nos caminhos da formação: o momento do curso de Pedagogia
JOSEFA RAIMUNDA CORDEIRO SOUZA	1998	2001	Alfabetização: um desafio na prática pedagógica do professor
JUCINEIA DEISY DA SILVA	1997	2000	Refletindo a prática pedagógica em busca de novos conhecimentos
JUDNALVA FERREIRA FARIAS	1998	2001	Dossiê
JULIANA DE SOUZA NEVES	1998	2001	Reflexões sobre minha prática pedagógica
JULIETA OLIVEIRA DOS SANTOS	1995	1998	Reflexão da minha prática pedagógica
JUSSARA DE MORAES MENDES	1997	2000	Reflexão sobre minha profissionalização a partir das experiências vividas e adquiridas
KATIA M. S. EUGENIO N. DA CONCEICAO	2001	2004	Alfabetização: trabalho e formação acadêmica
LEIZE RODRIGUES DA SILVA	1998	2001	A formação profissional: uma conquista
LENIL JOANA LOPES	2001	2004	Prática de ensino: saber/fazer com amor/qualidade
LINEI AUXILIADORA SEMPIO SILVA	1998	2001	Alfabetização: trabalho e formação acadêmica
LUCI ISABEL MORINIGO	1999	2002	De feirante à professora do ensino fundamental: na trajetória de vida
LUCIENE GONCALVES	1997	2001	Trajetoária de uma vida voltada à educação
LUCILEIDE DE SOUZA	1999	2002	Nova visão frente a aquisição do processo de aprendizagens
LUCILENA STELLA CANDIA MONTEIRO	2000	2003	Avaliação como forma de organização da escola

			ciclada
LUCILENE ROSA MAGALHAES NOGUEIRA	1996	1999	Formação docente continuada, numa abordagem curricular
LUCILENE TEREZA MAGALHAES	1999	2002	Escola como espaço social
LUIZA DA SILVA OLIVEIRA	1999	2002	Repensando e reconstruindo a vida profissional
LUZIA DIAS DE MORAIS PINA	1998	2001	Educador: novo milênio, novo perfil
MAIRZA JOSE DE MORAES	2000	2003	Educador: mudar para construir
MARA DE FREITAS PEDROSO	1997	2000	Dossiê
MARCINA JACINTA DE SOUZA MAGALHAES	2001	2004	Concepções e reflexões sobre educação: teoria e prática
MARIA ANGELICA MOREIRA DUTRA	1995	1998	Uma abordagem reflexiva sobre o meu fazer pedagógico
MARIA APARECIDA FERNANDES E SILVA	2002	2003	Meu processo de formação profissional e a reconstrução da minha prática pedagógica
MARIA APARECIDA LOPES FIRMINO	1995	1998	A formação profissional e a prática docente: reflexão sobre minha história de vida
MARIA AUXILIADORA ALVES BEZERRA RAMOS	2001	2004	O resgate da minha vida acadêmica
MARIA AUXILIADORA SODRE PINHO BARROS	1999	2002	A prática pedagógica e o uso da cartilha na alfabetização
MARIA DA CONCEICAO CAMPOS	1998	2001	Dossiê
MARIA DE FATIMA GABRIEL VIEIRA	1996	1999	Reflexões sobre minha profissionalização
MARIA DE FATIMA GARCIA MORAES	1997	2000	Minha prática em questão
MARIA DE FATIMA MOREIRA	1999	2002	Escola ciclada x escola seriada: destacando a avaliação
MARIA DE LOURDES CASTRO SILVA	1999	2002	Dossiê: uma experiência singular

MARIA DE LOURDES PAPINI PEREIRA GODOI	1999	2002	Despontam novos horizontes na minha vida profissional
MARIA DO BONDESPACHO SILVA	1999	2002	A formação do educador: reflexão da prática pedagógica em busca de novas perspectivas
MARIA HELENA DE MORAES SANTIAGO	1997	2000	Refletir na ação: uma proposta para a formação da identidade do professor
MARIA JOSE DA SILVA DIAS CRUZ	1996	1998	Dossiê
MARIA MARQUES REIS	1997	2000	Mudanças de uma postura pedagógica: busca de novos caminhos
MARIA NELSI DA SILVA	2001	2004	Minha prática enquanto orientadora no processo de ensino-aprendizagem
MARIA NILZA DE OLIVEIRA SANTOS	2001	2004	Processo de formação e processo de alfabetização: fazer por prazer
MARIA ROSA DE OLIVEIRA	2000	2002	Formação profissional
MARIA TEREZINHA DE CASTRO DUARTE	2000	2003	Inovação e contribuição à prática docente
MARIA VITALINA CANALI	1998	2001	Pedagogia, em busca de novos caminhos
MARIALVA MOREIRA FERNANDES	1997	2000	Buscando caminhos para uma educação de qualidade
MARIETH LEMES DE FIGUEIREDO	2001	2004	Minha trajetória escolar e profissional
MARILENE DO ESPIRITO SANTO	2000	2003	Reflexão da própria prática pedagógica
MARILENE SOARES SOUZA	2000	2002	A busca da transformação: teoria e prática em sintonia
MARILEUZA DE FATIMA MARTINS RESENDE	1999	2002	A construção teórico/prática de uma educadora consciente das suas possibilidades e limites
MARILHA DAS DORES NOVAES SILVA	1997	2000	À busca de conhecimentos para enriquecer a ação pedagógica
MARILZA AUXILIADORA RONDON DE SOUZA	1996	1999	Uma nova perspectiva para formação docente

MARILZA INOCENCIA PRADO NASSARDEN	2000	2003	Refletindo sobre a própria prática pedagógica
MARIONEIDE ANGELICA KLIEMASCHEWSK	2000	2003	A reflexão na essência da ação
MARLUCIA DE FATIMA MARTINS	1998	2001	(Re)pensando minha prática profissional
MATILDES ELIAS DE SOUZA	1998	2001	Um desafio em busca da construção do conhecimento
MAXIMIANA ALVES DA SILVA ARRUDA	1998	2001	Das origens à uma nova perspectiva
MILGEMIL MODESTO MACEDO	1996	1998	Um novo desafio em minha vida
MIRACY PEREIRA DOS SANTOS DO ROSARIO	1995	1998	A construção de uma identidade profissional
MONALIZA DA SILVA FERREIRA	1998	2001	Reflexão do processo de formação acadêmico
MONICA FLORENCIA DE MACEDO CARVALHO	2001	2004	Repensando a prática pedagógica na sala de aula
MUECI CAVALCANTE PORTELA COSTA	1995	1998	Uma reflexão sobre a minha profissional
NANCY MARIA BATISTA	1997	2000	Mudanças: novos desafios, novas realidades e perspectivas de um futuro melhor
NEILDE ARAGAO DOS SANTOS DA COSTA FREITAS	1997	2000	Análise reflexiva sobre meu processo de formação
NEVANY PINHEIRO DE OLIVEIRA	1999	2002	Buscando a teoria para tornar a prática cotidiana mais dinâmica
NILDA XAVIER SIQUIERA	1997	2000	Prática pedagógica: ação reflexão transformação integração educação
NILSA APARECIDA SGUAREZI	2002	2004	Dossiê
NILSON ALVES	2000	2003	Minhas experiências como professor de menores infratores no lar do adolescente
NILZA BENEDITA DE CAMPOS	1999	2002	Reflexão do processo de formação acadêmica
ODENILZA MARIA DE ARAUJO ALMEIDA	2001	2004	Despontam novos horizontes na minha formação profissional

ODENIR DE SOUZA AIARDES	2000	2003	Dossiê
OLINDINA GONCALVES DE ALCANTARA	1998	2001	Construindo a trajetória de minha vida acadêmica
RAILDA BETTY ZEFERINO	1996	1999	Retrospectiva, atualidade e perspectiva profissional docente
RAIMUNDO PAULINO DE ARRUDA	2000	2003	A linguagem através do lúdico. Um olhar reflexivo
REGINA CELIA GONCALVES DE MATOS	1999	2002	Refletindo meu fazer pedagógico - novos caminhos
REINALDO LEITE BRANDAO	1998	2002	Contribuição de uma prática pedagógica no apontamento de novas perspectivas
RONALMA TEIXEIRA COSTA	1996	1999	Trajetoira inicial construtiva da práxis pedagógica
ROSALINA BUENO DE ALMEIDA E SILVA	2000	2003	Memorial de vida e reflexão sobre minha prática pedagógica
ROSANA DO CARMO BRAGA	2000	2003	Perspectiva de uma nova era da pedagogia para as séries iniciais do ensino fundamental
ROSE CLEIA APARECIDA DOS SANTOS	1999	2002	Formação do professor - eu como sujeito desse processo
ROSECLER SOUSA NOGUEIRA	1996	1999	Dossiê
ROSEMIRA MEDEIROS LEOTI	2001	2004	Um novo olhar sobre o ensino na alfabetização
ROSILVA BENTO CLEMENTE	1996	1999	Dossiê
ROSIMEIRE GONCALINA DA SILVA	1998	2001	Retrospectivas e perspectivas de meu fazer pedagógico
ROSINEIDA DE ARAUJO GUIMARAES	1997	2000	Uma história de vida acadêmica e profissional
RUTH PETRONIA FERREIRA	1998	2001	Um olhar para dentro, um olhar para fora na construção de conhecimento na formação profissional

SANDRA EMILIA DE MORAES	2001	2004	(Re)pensando a alfabetização
SANDRA MARIZIA PARMA DALSIKO	1996	1999	Dossiê
SEBASTIANA RODRIGUES BENEVIDES COSTA	2000	2003	Refletindo minha prática pedagógica no decorrer do curso de pedagogia
SILVANA PAULA DE MORAES	2000	2002	Como chapeuzinho amarelo, amarelada de medo descobriu que o lobo virou lobo: histórias de uma educadora
SILVANA PERANDRE DA ROCHA	1997	2000	Construindo conhecimentos na formação profissional
SILVANA SILVA GOMES NUNES DE MACEDO	2001	2004	Dossiê
SILVIA PEDROSA SANTIAGO	1999	2002	Minha história de vida e as transformações da educação
SIRLENE LOURDES COSTA FERRAZ	1998	2001	Em busca de um novo fazer pedagógico
SONIA DE ARAUJO DIAS	1998	2001	Minha formação acadêmica e profissional
SONIA GONCALINA PEREIRA	1999	2002	Trajetórias pedagógicas na construção de novos ideais
SONIA REGINA DE SOUZA NEVES	1995	1998	Reflexão crítica contextualizada do curso de pedagogia e minha práxis
SUELY ALVES DE CAMPOS	1998	2001	Práticas docentes: reflexões para um novo caminhar
SUELY BASTOS DA FONSECA	1996	1999	Travessia: minha formação profissional
SUZANNY CATARINA FREIRE DE MORAES	1995	1998	Dossiê: Como uma análise reflexiva da caminhada construtiva da práxis pedagógica após a graduação
TANIA MARIA MARTINS	1998	2001	Avanços e expectativas pessoal e profissional
TELMA LUCIA BARBOZA DA SILVA	1997	2000	Pedagogia: antes e durante o curso, reflexões sobre minha prática

			docente
VALDECI FERREIRA DA COSTA	1999	2002	A pedagogia e suas contribuições para a minha formação
VANILDA PEREIRA BATISTA	1996	1999	Refletindo meu percurso histórico
VERA LUCIA PRADO ZANATTA	1997	2000	Prática reflexiva: um caminho na formação acadêmica
VERA LUCIA RIBEIRO DE MELLO	2001	2004	Refletindo sobre a prática pedagógica
VERCILENE DA SILVA	2001	2004	Refletir, decidir e agir. Tripé fundamental para uma educação de qualidade
VERGINIA FERREIRA DE ARRUDA	1998	2001	Dossiê
VERONICE CANDIDA MARQUES VARGAS	1995	1998	Dossiê
VILMA DE SOUZA MARTINS VIEIRA	2001	2004	Reflexão de minha vida pessoal, acadêmica e profissional
VILMA SANTOS FREITAS NASCIMENTO	1998	2001	Curso de pedagogia e minha formação profissional

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA
GRUPO DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, SUBJETIVIDADE E PSICANÁLISE

1) Atualmente, seu estado civil é: () Casado () Viúvo () Separado () Solteiro
() Divorciado () Outro. Qual? _____

2) Continua exercendo a profissão docente? () Sim () Não Por quê? _____

3) Trabalha em quantas escolas? _____ Carga horária semanal: _____

Função Atual: _____

Nome da(s) escolas onde trabalha: _____

Você participou do Convênio pela rede: () Municipal () Estadual

4) O curso de Licenciatura Plena em Pedagogia - Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental contribuiu para o exercício da profissão? () Sim () Não.
Por quê? _____

5) O curso modificou seu rendimento financeiro? () Sim () Não Como? _____

6) Autores e livros nos quais você se baseou para planejar sua prática docente:

Antes do curso: _____

Depois do curso: _____

7) Depois de formado você:

Leu livros: () De 1a 3 () De 4a 6 () De 7a 9 () Acima de 10

Consultou livros: () De 1a 3 () De 4a 6 () De 7a 9 () Acima de 10

Realizou cursos:

() Atualização () Treinamento () Graduação ()

Especialização () Mestrado () Doutorado

APÊNDICE B – QUADRO AUTO-AVALIATIVO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA**

GRUPO DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, SUBJETIVIDADE E PSICANÁLISE

**Como você se vê em relação à sua profissão antes e depois da graduação?
(Esta questão também orientou a entrevista)**

Quesitos	Antes da faculdade			Depois da faculdade		
	Sempre	Às vezes	Nunca	Sempre	Às vezes	Nunca
Opinou sobre o projeto político pedagógico						
Partilhou experiências com colegas de trabalho						
Assumi outras atividades na escola além de lecionar						
Participou da gestão da escola						
Participou dos movimentos reivindicatórios da categoria						
Participou em eventos de formação profissional						
Participou de grupos de estudo						
Refletiu sobre a própria prática pedagógica						
Realizou leituras específicas à sua profissão						
Realizou leituras diversificadas						
Publicou trabalhos referentes à sua área de atuação						
Concretizou suas idéias						
	Antes			Depois		
Relação com os Colegas						
Relação com alunos						
Relação com a comunidade						
Conteúdo de suas aulas						
Maneira de dar aulas						
Maneira de avaliar						
Conceito de educação						

APÊNDICE C - FICHA PARA ANÁLISE DOS DOSSIÊS

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA
GRUPO DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, SUBJETIVIDADE E PSICANÁLISE

FICHA PARA ANÁLISE DOS DOSSIÊS

Título: _____

Autor: _____

Ano de ingresso no curso: _____

Ano de conclusão do curso: _____

Prática docente:

() Educação Infantil () Ensino Fundamental () Ensino Médio

Séries em que lecionou: _____

Funções desempenhadas: _____

Referencial Teórico:

Autor

Título da obra

(Obs: todos os autores e livros e/ou escola teórica citada no corpo do texto, não só nas páginas das referências bibliográficas).

Com relação à teoria-prática, o posicionamento do autor está claramente explicitado? () Sim () Não Porque? _____

Com relação à opção pela profissão, os motivos estão claramente explicitados? () Sim () Não Porque? _____

Críticas apresentadas ao curso: _____

Sugestões apresentadas ao curso: _____

Avaliação geral sobre o curso: _____

Concepção de educação: _____

Avaliação sobre a produção do dossiê: _____

Contribuição das Disciplinas para a profissão: _____

Analisado por: _____ Data: _____

APÊNDICE D – OFÍCIO AOS SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE PESQUISA “EDUCAÇÃO, SUBJETIVIDADE E PSICANÁLISE”**

Of. 003/2005

Cuiabá, 16 de setembro de 2005.

Senhor Secretário

Informamos a Vossa Excelência que o Grupo de Pesquisa “Educação, Subjetividade e Psicanálise” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso realiza um estudo sobre os resultados do Convênio nº 035/94-UFMT - Convênio pluripartite de cooperação educacional entre a Fundação Universidade Federal de Mato Grosso – FUFMT e a Secretaria de Estado de Educação e as Prefeituras Municipais de Cuiabá, Santo Antônio de Leverger e Várzea Grande. Este convênio teve como meta profissionalizar, ao Nível Superior, todos os professores efetivos das respectivas redes num prazo de 10 (dez) anos – 1995 a 2005.

Nosso projeto está voltado para a investigação da formação docente a partir dessa proposta interinstitucional, que teve como foco a articulação da formação docente com a prática docente desenvolvida por professores que se encontravam em efetivo exercício na rede pública de ensino.

Tem como objetivo conhecer o perfil dos egressos do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, produto dessa proposta, e sua percepção sobre a formação recebida na expectativa de avaliar em que medida o referido curso afetou o desempenho da profissão.

Dessa forma vimos a V. EX^a. solicitar informações referentes aos professores relacionados em anexo no que diz respeito à unidade de trabalho em que desempenham suas funções, se já se aposentaram ou foram exonerados.

Confiantes na vossa colaboração, colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos e apresentamos cordiais saudações.

Respeitosamente,

Prof^a Dr^a Maria Augusta Rondas Speller

Coordenadora

ANEXO A – INSTRUMENTO DE CESSÃO DE DIREITO AUTORAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA
GRUPO DE PESQUISA:- EDUCAÇÃO, SUBJETIVIDADE E PSICANÁLISE**

**INSTRUMENTO PARTICULAR DE CESSÃO DE DIREITO SOBRE IMAGEM
E DEPOIMENTO ORAL**

Eu, _____ Brasileiro (a), portador da cédula de identidade de nº _____ expedida pelo (a) _____, em _____ e CPF nº _____ residente e domiciliado (a) à Rua/Avenida/Travessa _____, Bairro _____, na cidade de _____, Estado de _____.

Tendo aquiescido em conceder entrevistas à Universidade Federal de Mato Grosso para uso no ensino, pesquisa e extensão, cedo, por mim e por meus descendentes, a título gratuito, ao grupo de Pesquisa: Educação, Subjetividade e Psicanálise, sob a coordenação da Prof^a Dr^a. Maria Augusta Rondas Speller, os direitos autorais relativos às entrevistas que inclui imagens e depoimentos orais.

Esta cessão limita-se às entrevistas concedidas em _____. quando foram gravados sons (fitas cassetes) e imagens (fitas de vídeo e/ou fotografias), que poderão ser usados integralmente ou em partes, sem restrições de prazo, citações ou meios.

Da mesma forma autorizo terceiros a vê-las, ouvi-las, transcrevê-las e publicá-las, ficando o controle sob a responsabilidade do PPGE/IE-UFMT que tem a sua guarda.

Para que tenha efeitos legais, dato e assino o presente instrumento.

_____, _____ de _____ de _____.

Cedente

ANEXO B – TERMO DO CONVÊNIO NR 035/94-FUFMT



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

CONVENIO NR 035/94-FUFMT

CONVENIO PLURIPARTITE DE COOPERAÇÃO EDUCACIONAL ENTRE A FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO - FUFMT E A SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO - SEE E AS PREFEITURAS MUNICIPAIS DE CUIABA, VARZEA GRANDE, SANTO ANTONIO DE LEVERGER COM A FINALIDADE DE IMPLANTAR E DESENVOLVER PROGRAMA DE QUALIFICAÇÃO DE PROFESSORES DAS SERIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Aos ¹⁵ dia do mês de ⁸ do ano de hum mil novecentos e noventa e quatro, na cidade de Cuiabá-MT, de um lado a FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, inscrita no CGC sob nr 33.004.540/0001-00, aqui designado FUFMT, sendo representada neste ato pela sua Reitora Professora LUZIA GUIMARAES, portadora da Carteira de Identidade-CRC/MT nr 00.1683-MT, CPF nr 004.734.301-00, residente e domiciliada nesta Capital e de outro lado a SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO-SEE, doravante denominada simplesmente SEE, neste ato representada pelo seu Secretário Sr. NATAL DA SILVA REGO, Professor, CPF nr 106.879.801-78, RG nr 092.497 SSP/MT, residente e domiciliado à Rua Cel. Escolástico, 515, Atpo 202, Cuiabá-MT e as PREFEITURAS MUNICIPAIS DE CUIABA, VARZEA GRANDE E SANTO ANTONIO DO LEVERGER - SMEs, representado respectivamente pelos Prefeitos Sr. JOSE MEIRELLES, Militar da Reserva, RG nr 012.260.870/6 MS/MEX, CIC nr 140.259.908-06, com sede na Praça Alencastro-Cuiabá-MT; Sr. NEREU BOTELHO DE CAMPOS, Téc. em Contabilidade, RG nr 746.856 SSP/MT, CIC nr 070.049.231-34, com sede a Av. Castelo Branco, s/n, Várzea Grande-MT; e o Sr. FAUSTINO DIAS NETO, contador, RG nr 019.349 SSP/MT, CIC nr 043.684.101-06, com sede na Rua Santo Antonio 245, Santo Antonio do Leverger-MT, resolvem celebrar o presente Convênio, sujeitando-se, no que couber, à Lei nr 8.666/93, regulamentado pela Lei nr 8.883/94 e a IN nr 002/93 de 19/04/93, da STN, mediante as seguintes cláusulas e condições:

de



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

CLAUSULA PRIMEIRA - DO OBJETO E FINALIDADE

I. O presente Convênio tem por objeto a implantação e o desenvolvimento de um Programa de Qualificação de Professores, que se propõe como META profissionalizar, em Nível Superior, todos os professores, efetivos da rede pública, estadual e municipal, em exercício nas Séries Iniciais nos Municípios de Cuiabá, Várzea Grande e Santo Antonio de Leverger - em torno de 1800 professores - num prazo de 10 (dez) anos, em consonância com o Plano Decenal de "Educação para Todos" e as necessidades apontadas pelas pesquisas educacionais e as experiências com a formação de professores em desenvolvimento a nível nacional.

II. O Programa de Qualificação de Professores, voltado para a construção de uma escola pública efetiva para toda a população, compreende:

a) a busca de uma nova política de profissionalização do professor, em que se assume a necessidade de uma qualificação crescente a nível de 3o grau, compatível com a complexidade do ensino nas Séries Iniciais e suas implicações ético-políticas;

b) a co-produção de conhecimentos relativos à educação nas Séries Iniciais que subsidiem o processo da formação e a prática profissional nas escolas públicas;

c) a mudança nas condições de trabalho dos professores que viabilizem um exercício digno e qualitativo da profissão.

CLAUSULA SEGUNDA - DAS OBRIGAÇÕES CONJUNTAS DAS PARTES
(FUFMT, SEE, SMEs):

1) Definir e planejar as ações conjuntas do programa buscando a superação das condições restritivas existentes na escola, ao nível político-administrativo e pedagógico.

2) Elaborar a proposta do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia: Habilitação Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e assegurar condições de desenvolvimento, com base no perfil epistemológico e profissionalizante exigido para este nível de ensino.

3) Concentrar e ampliar estudos relativos às Séries Iniciais que estimulem a busca e produção de conhecimentos através da pesquisa acadêmica e pelo intercâmbio com outras Universidades e Instituições nacionais e Internacionais.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

4) Definir, redefinir e planejar as condições de acesso ao Curso de Formação:

a) os critérios de escolha das escolas a serem incluídas, a cada ano, no Programa de Qualificação de Professores;

b) os períodos de oferecimento do Curso, alternando-se entre vespertino/Matutino/Noturno;

c) os Estudos Pedagógicos Preparatórios nas escolas incluídas no Programa, como condição para os candidatos iniciarem o processo da formação em nível superior;

d)- os critérios de inscrição ao Vestibular.

5. Assumir a pesquisa como forma metodológica de buscar mudança qualitativa na ação educativa escolar e de realizar o acompanhamento institucional do Programa.

CLAUSULA TERCEIRA - DAS OBRIGAÇÕES ESPECIFICAS DA UFMT:

1. Oferecer, através da modalidade de Ensino Regular - na sede - o Curso de Pedagogia: Habilitação Magistério para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental atendendo, progressivamente, aos professores da zona urbana dos três Municípios envolvidos.

2. Organizar e desenvolver curricularmente o Curso, em parceria com a SEE-MT e as Prefeituras envolvidas, em consonância com os objetivos do Programa de Qualificação de Professores.

3. Coordenar e avaliar as ações em todas as fases de implementação do Curso em parceria com as Instituições envolvidas, incluindo a realização de Vestibular Especial.

4. Assegurar o reconhecimento legal do Curso através dos organismos internos e externos à FUFMT.

5. Acompanhar e realizar o registro da vida acadêmica dos alunos.

6. Manter um corpo docente específico, como equipe da formação, para atuar no Curso em sintonia com as peculiaridades do Projeto.

7. Estabelecer linha de fomento à pesquisa relativa à educação nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental que subsidiem o processo da formação e a prática profissional.

Bevilacqua
②

[Handwritten signature]



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

8. Oferecer, através do Programa da Interiorização da Universidade - o Curso Parcelado para os professores da Zona Rural dos três Municípios envolvidos, mediante planejamento a ser estabelecido em conjunto.

CLAUSULA QUARTA - OBRIGAÇÕES ESPECIFICAS DA SEE-SMEs:

1. Estabelecer um plano de dotação de condições pedagógicas e infra-estruturais para viabilizar o desempenho do docente na sua escola especialmente quanto a:

- a) espaço físico para estudo;
- b) acervo bibliográfico necessário;
- c) material didático.

2. Coordenar o desenvolvimento dos Estudos Pedagógicos Preparatórios nas Escolas incluídas no Programa, com a finalidade de criar clima de estudo e reflexão, desenvolvendo a capacidade de análise e disposição para o trabalho coletivo de elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico da Escola, visto também como condição para os candidatos iniciarem o processo de formação em nível superior;

3. Estabelecer para o professor candidato ao curso, como condição de formação, o regime máximo de trabalho de 40 (quarenta) horas, sendo 20 (vinte) horas semanais dedicadas ao estudo, sem que advenham ao professor prejuízo funcionais.

4. Assegurar a possibilidade de realização do curso, mantendo professor, após o vestibular, no mesmo período de trabalho, no decorrer de todo o processo da formação e na mesma unidade escolar.

5. Apoiar e orientar as escolas incluídas no Programa em seu processo de construção do Projeto Político-Pedagógico Escolar, que será a base do trabalho acadêmico no curso.

6. Colocar à disposição do curso professores que tenham interesse e condições para integrar, mediante seleção, a equipe da formação.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

7. Estudar, nas regiões contempladas por este Programa, as condições de funcionamento dos cursos de Magistério (2º grau) na perspectiva da consecução do objetivo de formação de professores para a educação infantil; e criar "polos" de formação tendo em vista a necessidade de sua racionalização.

CLAUSULA QUINTA - DA PARTICIPAÇÃO NO PROGRAMA

1. A busca do Curso de Licenciatura em Pedagogia: Habilitação para o Magistério das Séries Iniciais, ação básica do programa, será de iniciativa do professor e da SEE e SMEs em consonância com as finalidades do Programa e com os critérios de acesso nele estabelecidos.

CLAUSULA SEXTA - DA VIGENCIA

O presente Convênio entrará em vigor à partir da sua publicação no D.O.U, por um prazo de 05 (cinco) anos, podendo ser prorrogado mediante Termo Aditivo por igual período e condições.

CLAUSULA SETIMA - DA RESCISAO

Mantido o seu objeto, o presente Convênio poderá ser modificado de comum acordo entre as partes, ou denunciado por uma delas, mediante comunicação por escrito, com antecedência de 90 (noventa) dias, ou em caso de superveniência de disposição legal que o torne material ou formalmente impraticável, ficando porém, assegurado o prosseguimento dos trabalhos já iniciados por ambas as partes.

CLAUSULA OITAVA - DO PODER NORMATIVO DA UNIAO

A União, através da FUFMT, conservará a sua autorização normativa de exercer controle e fiscalização sobre a execução do presente convênio.

CLAUSULA NONA - DA PUBLICAÇÃO

A publicação do extrato do presente TERMO DE CONVENIO, no Diário Oficial da União, deverá ser feita no prazo de 20 (vinte) dias, à contar da sua assinatura.

Dei
PD
S



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

CLAUSULA DECIMA - DO FORO

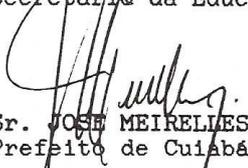
Fica eleito o Foro da Comarca Judiciária Federal de Cuiabá-MT, excluindo-se qualquer outro, por mais privilegiado que seja, para apreciar e dirimir dúvidas que se originarem deste Convênio e não possam ter soluções de cunho amigável.

E, por estarem de pleno acordo, as partes convenientes firmam o presente Convênio em 03 (três) vias de igual teor, na presença de duas testemunhas abaixo discriminadas.

Cuiabá-MT, de de 1994.


Sr. NATAL DA SILVA REGO
Secretário da Educação/MT

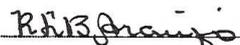
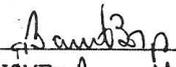

Prof. LUZIA GUIMARÃES
Reitora da FUFMT


Sr. JOSÉ MEIRELLES
Prefeito de Cuiabá/MT


Sr. NEREU BOTELHO DE CAMPOS
Prefeito de Várzea Grande/MT


Sr. FAUSTINO DIAS NETO
Prefeito de Santo Antonio
do Leverger/MT

TESTEMUNHAS:

- 1 - 
NOME: Regina Lúcia Borges Araújo
RG 100 474 - SSP-MT
- 2 - 
NOME: Ana Maria Baumert
RG 202.412 - U.AER/RJ

**ANEXO C – MATRIZ CURRICULAR DA LICENCIATURA EM
PEDAGOGIA/CONVÊNIO 035/94-FUFMT**

**Quadro I Currículo Pleno do Curso de Licenciatura em Pedagogia
Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental**

1. Estudos Profissionais Gerais (1.050 horas)	C.H.
Fundamentos da Educação:	
História da Educação	120
Sociologia Geral	60
Educação e Antropologia	60
Filosofia da Educação	120
Psicologia da Educação	180
Tópicos Especiais de Sociologia e Antropologia na Educação	120
Política e Organização Escolar:	
Didática e Currículo nas Séries Iniciais	210
Estrutura e Funcionamento do Ensino Básico	60
Política e Planejamento na Educação	60
Organização do Trabalho Escolar	60
2. Estudos Profissionais Específicos (1.290 horas)	
Linguagem:	
Língua Portuguesa, Lingüística Aplicada, Literatura Infanto-juvenil	390
Recreação e Jogos	60
Arte e Educação - sob modalidades optativas: Artes Plásticas - Artes Cênicas - Música	120
Matemática:	
Fundamentos da Matemática e Metod. Do Ensino	240
Estudos Sociais:	
História e Geografia e Metodologia do Ensino	240
Ciências Naturais:	
Física/Química/Biologia e Metodologia do Ensino	240
3. Estudos e Atividades Interdisciplinares (240 horas)	
Pesquisa na Educação	120
Seminários Integradores	
Projetos de Ensino	
Projeto Político-Pedagógico Escolar	
Produção de "Dossier" Profissional	120
4. Disciplinas de Legislação Específica (60 horas)	
Educação Física	
5. Estudos e Atividades Optativas: C.H.	
Literatura Infantil	60
Pré-Escola	60
Educação Especial	60
Educação de Adultos	60
Educação e Sexualidade	60
Dinâmica de Grupo em Educação	60

Quadro II Distribuição das Disciplinas/Atividades por Núcleos de estudos

1º NÚCLEO DE ESTUDOS	C.H.	
Pesquisa na Educação	60	
História da Educação	120	
Filosofia da Educação	120	
Psicologia da Educação	90	
Sociologia Geral	60	
Educação e Antropologia	60	
Linguagem e Metodologia do Ensino	120	
Seminário Integrador	X-X	630
2º NÚCLEO DE ESTUDOS	C.H.	
Pesquisa na Educação	60	
Tópicos Especiais de Sociologia e Antropologia na Educação	120	
Psicologia da Educação	90	
Linguagem e Metodologia do Ensino	270	
Matemática e Metodologia do Ensino	240	
Ciências Naturais e Metodologia do Ensino	240	
Estudos Sociais e Metodologia do Ensino	240	
Didática nas Séries Iniciais	120	
Arte e Educação (modalidades opcionais)	120	
Recreação e Jogos	60	
Seminário Integrador	X-X	1.560
3º NÚCLEO DE ESTUDOS	C.H.	
Currículo nas Séries Iniciais	90	
Estrutura e Funcionamento do Ensino Básico	60	
Política e Planejamento na Educação	60	
Organização do Trabalho Escolar	60	
Produção de "Dossier" Profissional	120	390
	C. H.	
Educação Física	60	60
TOTAL		2640

Quadro III Distribuição das Disciplinas/Atividades por Séries Anuais

ANO	DISCIPLINAS/ATIVIDADES	C.H.	TOTAL
1º	História da Educação	120	690
	Filosofia da Educação	120	
	Sociologia Geral	060	
	Educação e Antropologia	060	
	Psicologia da Educação I	090	
	Linguagem e Metodologia do Ensino I	120	
	Pesquisa na Educação I	060	
	Seminário Integrador I		
2º	Educação Física	060	690
	Tópicos Especiais de Sociologia na Educação	060	
	Tópicos Especiais de Antropologia na Educação	060	
	Psicologia da Educação II	090	
	Linguagem e Metodologia do Ensino II	090	
	Matemática e Metodologia do Ensino I	090	
	História e Metodologia do Ensino I	060	
	Geografia e Metodologia do Ensino I	060	
	Ciências Naturais e Metodologia do Ensino I	060	
	Arte e Educação I (modalidade opcional)	060	
	Pesquisa na Educação II	060	
	Seminário Integrador		
3º	Linguagem e Metodologia do Ensino III	120	690
	Matemática e Metodologia do Ensino II	090	
	História e Metodologia do Ensino II	060	
	Geografia e Metodologia do Ensino II	060	
	Ciências Naturais e Metodologia do Ensino II	120	
	Recreação e Jogos	060	
	Didática nas Séries Iniciais I	060	
	Currículo nas Séries Iniciais I	060	
Arte e Educação II (modalidade opcional)	060		
4º	Linguagem e Metodologia do Ensino IV	060	690
	Matemática e Metodologia do Ensino III	060	
	Ciências Naturais e Metodologia do Ensino III	060	
	Didática nas Séries Iniciais II	060	
	Currículo nas Séries Iniciais II	030	
	Estrutura e Funcionamento do Ensino Básico	060	

Política e Planejamento na Educação	060	
Organização do Trabalho Escolar	060	
Produção de "Dossier" Profissional	120	570

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)