

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS
PÚBLICAS COM ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM POLÍTICAS
EDUCACIONAIS

Francisco Chagas de Paiva Júnior

DOCÊNCIA NO PROFORMAÇÃO:
PROPÓSITOS E REALIDADES

FORTALEZA – CEARÁ
2007

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

FRANCISCO CHAGAS DE PAIVA JÚNIOR

**DOCÊNCIA NO PROFORMAÇÃO:
PROPÓSITOS E REALIDADES**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas, do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, requisito para obtenção do Título de Mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de Concentração: Políticas Educacionais.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Gláucia Menezes Teixeira Albuquerque.

FORTALEZA

2007

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E
POLÍTICAS PÚBLICAS COM ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM
POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Título do Trabalho: Docência no Proformação: propósitos e realidades

Autor: Francisco Chagas de Paiva Júnior

Defesa em: ____/____/____ Conceito Obtido: _____

Nota Obtida: _____

Banca Examinadora

Prof^ª. Dr^ª. Maria Gláucia Menezes Teixeira Albuquerque
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Prof^ª. Dr^ª. Simone Trindade da Cunha
Universidade de Fortaleza – UNIFOR

Prof^ª. Dr^ª. Francisca Rejane Bezerra Andrade
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Às mulheres, de gerações diferentes,
que transformam minha vida:

Minha mãe, apoiando meus sonhos sempre,
mesmo que para isso, nosso convívio seja
sacrificado e, afirmando que a terei como porto
seguro, quando preciso for regressar.
Minha filha, tão pouco tempo, e já despertando
em mim, sentimentos e emoções inexplicáveis.

AGRADECIMENTOS

À Deus, sempre presente em minha vida, ensinando que não há obstáculos intransponíveis, mostrando que “O choro pode durar a noite inteira, mas a alegria vem pela manhã” (Pv, 4:18).

Àqueles que me amam e alegram-se com minhas conquistas.

À professora Maria Gláucia M. T. Albuquerque, pela dedicação e generosidade em dividir comigo seus conhecimentos e me orientar no caminho desta pesquisa.

À professora Isabel M^a Sabino de Farias e Francisca Rejane B. de Andrade, pelas sugestões valiosas dos caminhos a tomar após qualificação do projeto.

Aos professores egressos de Quixadá, pela acolhida e disposição em fazer parte desta pesquisa.

Aos amigos da agência formadora de Quixadá, pelas informações imprescindíveis à conclusão deste trabalho.

*Para realizar grandes conquistas,
devemos não apenas agir,
mas também sonhar;
não apenas planejar,
mas também acreditar.*

(ANATOLE FRANCE)

RESUMO

Este estudo é sobre docência, na dimensão de ensino, pesquisa e gestão. A investigação tem foco no Programa de Formação de Professores em Exercício – PROFORMAÇÃO, elegendo, como sujeitos da pesquisa, professores egressos do município de Quixadá, turma 2000/2001, que corresponde à primeira versão do Programa no Ceará. A pesquisa é delimitada pelo questionamento: Que docência vem construindo o egresso? Outras questões surgem, especificando o foco da investigação: Qual a visão de docência vislumbrada na proposta pedagógica do Proformação? Em que medida a docência do egresso se aproxima da concepção do Programa? Que critérios podem contribuir para a potencialização da eficácia da proposta pedagógica do Proformação, na dimensão de docência? De modo geral, a investigação pretende analisar a docência que vem sendo construída pelos professores egressos do Proformação, em Quixadá, concludentes da turma 2001, bem como sua relação com a perspectiva da proposta pedagógica do Programa. Procede-se à pesquisa de cunho qualitativo, para elucidação dos questionamentos iniciais, pela análise documental e entrevistas. A amostra privilegia 8 egressos e respectivos coordenadores pedagógicos. Para a compreensão das características da proposta do Proformação, discutem-se eventos internacionais que resultam na agenda de educação pactuada externamente e sua influência na educação brasileira. Analisam-se os números do Proformação no Ceará, caracterizando cada versão realizada. A análise das mutações das relações do trabalho docente são abordadas para compreensão da docência. São discutidos modelos de docência, abordando o Profissional Reflexivo, Intelectual Crítico e Racionalidade Técnica, para identificar e compreender o da proposta pedagógica do Proformação. Para tanto, examina-se a proposta pedagógica do Programa, especificando metodologia, sistema de avaliação e material didático, reconhecendo a inspiração de docência do Profissional Reflexivo. A docência do egresso é revelada em seguida nas falas dos professores entrevistados. Os fundamentos da proposta pedagógica do Proformação, além de ampliar o conceito de docência, trazem como características a dissolução das barreiras que separam o ensino da pesquisa ou da gestão. Quanto aos egressos, no ensino, aspecto mais presente do fazer pedagógico e que depende fundamentalmente do professor, são destacadas as contribuições valiosas do Proformação, identificados, ainda, indícios dos aspectos da gestão e pesquisa, na docência dos egressos, embora de forma diluída e limitada pela postura autoritária da administração escolar. Apesar da falta de apoio e visão limitada de docência por parte do órgão municipal de educação, o Proformação modifica a docência do professor, ampliando-a na dimensão de ensino, pesquisa e gestão. A dinâmica da escola, assim como da educação, no município, são fatores inibidores do comportamento mais efetivo e ativo do egresso, no que se refere à manifestação do aspecto da gestão e pesquisa na prática cotidiana. Compete ao organismo municipal de educação incitar a continuidade das ações desenvolvidas durante o Proformação e provimento da formação continuada necessária à subsistência desses aspectos na docência do egresso, experimentados e vivenciados no Proformação.

PALAVRAS-CHAVE: Docência – Proformação – Prática pedagógica

ABSTRACT

This study is about the quality of being a teacher, in the teaching, research and management magnitude. The investigation has its focus on the Working Teacher's Upbringing Program – PROFORMAÇÃO, electing, as its research subject, outgoing teachers, class of 2000/2001, from the Quixadá County, which corresponds to the first version of the program in Ceará. The following questioning bound the research: What teachers come to build up this outgoing group? Other questions come up, specifying the focus of the investigation: What is the insight of being a teacher glimpsed on the pedagogic purpose of PROFORMAÇÃO? What measure the outgoing group of teachers comes close to the program conception at? What criteria may contribute to the increase of potent efficacy to the pedagogic purpose of PROFORMAÇÃO, in the magnitude of being a teacher? In a general way, the investigation intends to analyze the group of teachers that are being built by the outgoing group of teachers, in Quixadá, graduated in the class of 2001, as well as its relation to the perspective of pedagogic purpose of the program. A qualitative character research is conducted for the initial questioning enlightenment by document analyses and interviews. The sample favored 8 outgoing teachers and respective pedagogical coordinators. For the comprehension of the characteristics of the purpose from PROFORMAÇÃO, international events that result in the agenda of the agreed external education and its influence in the Brazilian education are discussed. This study analyses the numbers from PROFORMAÇÃO in Ceará, characterizing each version taken place. The analysis of the changes of the teaching work relationship is broached for the comprehension of being a teacher. In this study teaching models are discussed, approaching the reflexive professional, critic intellectual and technical rationality, to identify and comprehend the teaching model of the pedagogical purpose of PROFORMAÇÃO. To do so, the program pedagogical purpose is examined, specifying methodology, evaluation system and didactic material, recognizing the inspiration as a quality of being a teacher in the reflexive professional. The teaching qualities of this outgoing group of teachers are revealed afterwards in the speeches of the interviewed professionals. The fundamentals of the pedagogical purpose of PROFORMAÇÃO, apart from enlarging the teaching concept, bring as characteristics the dissolution of the barriers that separate the research to management teaching. As to the outgoing group of teachers, at teaching, the most present aspect of doing pedagogical and that depends fundamentally on the teachers, valuable contributions from PROFORMAÇÃO are outstanding. Identified, moreover, evidences of the aspects of management and research, in the teaching qualities of this outgoing group of teachers, although in an attenuated way and limited by the authoritarian posture of the school management. Despite the lack of support and limited vision about teaching from the municipal education institution, PROFORMAÇÃO changes the teaching qualities, broadening teaching, researching and managing magnitudes. The school dynamics, as well as of the education, in the county, are inhibiting factors for more effective and active behavior of the outgoing group of teachers in what is concerned to the manifestation of management and research at daily practice. It is the education municipal institution responsibility to incite the continuity of the actions developed during PROFORMAÇÃO and the providing of the necessary formation continued for the subsistence of these aspects in the teaching qualities of the outgoing group of teachers, experienced and lived at PROFORMAÇÃO.

Key words: Teaching qualities – PROFORMAÇÃO – Practice pedagogical

LISTA DE QUADROS

1. Documentos utilizados para análise documental	24
2. Situação atual dos professores egressos do Proformação em Quixadá turma 2000-2001	30
3. Quantidade de egressos no Ensino Fundamental da Zona Rural e Urbana	32
4. Identificação dos egressos entrevistados por Distrito Educacional e Localização	33
5. Indicadores do Proformação no Ceará.....	51
6. Material didático do Proformação e sua finalidade.....	85
7. Grupos formados ou em formação no País pelo Proformação.....	91
8. Matriz curricular do Proformação	93
9. Distribuição da carga horária do Proformação	98
10. Instrumentos de avaliação do Proformação	100
11. Resultados esperados do Memorial e Prática Pedagógica do Proformação....	102
12. Identificação dos sujeitos da pesquisa	110

LISTA DE GRÁFICOS

1. Desempenho dos Professores Cursistas do Proformação no Ceará – Grupo I	54
2. Desempenho dos Professores Cursistas do Proformação no Ceará – Grupo III	55
3. Desempenho dos Professores Cursistas do Proformação no Ceará – Grupo IV	56

LISTA DE FIGURAS

1. Mapa de Quixadá: Distritos Educacionais – ano de 2007	27
2. Modelo Prático-Reflexivo de desenvolvimento/formação profissional.....	72
3. Modelo da Racionalidade Técnica	80
4. Eixos Integradores do Currículo do Proformação.....	95
5. Disposição da Estrutura Modular do Proformação	103

LISTA DE SIGLAS

AGF – Agência Formadora
ATP – Assessor Técnico do PROFORMAÇÃO
ANFOPE – Associação Nacional de Formação de Professores
BM – Banco Mundial
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAGECE – Companhia de Águas e Esgotos do Ceará
CEPAL – Comissão Econômica Para a América Latina e Caribe
CETEB – Centro Tecnológico de Brasília
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNP – Coordenação Nacional do PROFORMAÇÃO
CREDE – Coordenadoria de Desenvolvimento Educacional
CVA – Caderno de Verificação de Aprendizagem
EAD – Educação a Distância
EEG – Equipe Estadual de Gerenciamento
EF – Ensino Fundamental
EFA – Education For All
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
EPT – Educação Para Todos
EQ – Encontro Quinzenal
FECLESC – Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central
FMI – Fundo Monetário Internacional
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDESCOLA – Fundo de Fortalecimento da Educação
FUNDEF – Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IDM – Índice de Desenvolvimento dos Municípios
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MINEDLAC – Ministros da Educação da América Latina e Caribe
MEC – Ministério da Educação
MST – Movimento dos Sem-Terras

OME – Órgão Municipal de Educação
ONG – Organizações Não-Governamentais
PAHE – Plano de Ação Hemisférico sobre a Educação
PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PC – Professor Cursista
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB – Produto Interno Bruto
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPE – Projeto Principal de Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROFORMAÇÃO – Programa de Formação de Professores em Exercício
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEED – Secretaria de Educação a Distância
SIP – Sistema de Informações do Proformação
SME – Secretaria Municipal de Educação
SPAECE – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UECE – Universidade Estadual do Ceará
UFC – Universidade Federal do Ceará
UNDIME – União Nacional dos Diretores Municipais de Educação
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
URCA – Universidade Regional do Cariri
UVA – Universidade Vale do Acaraú

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
• As trilhas da investigação	21
CAPÍTULO 1 – POLÍTICA EDUCACIONAL NA TRANSIÇÃO DO MILÊNIO ..	37
1.1 – Revitalização da EAD: reflexos da política de formação de professores.....	47
1.2 – Política educacional na transição do milênio: reflexos no Ceará	50
CAPÍTULO 2 – AUTONOMIA DO TRABALHO DOCENTE: DIÁLOGO ENTRE A FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO.....	57
2.1 – Introdução.....	57
2.2 – Modelos de Docência.....	68
2.2.1 – Profissional Reflexivo	69
2.2.2 – intelectual Crítico.....	76
2.2.3 – Racionalidade Técnica	79
CAPÍTULO 3 – PROFORMAÇÃO: ANALISANDO SUA PROPOSTA.....	84
3.1 – Como tudo começou	86
3.2 – Estrutura organizacional do Proformação.....	88
3.3 – Proformação: do Projeto Pilto ao Grupo IV - características de cada versão.....	91
3.4 – Proformação: conhecendo a proposta pedagógica	93
3.5 – Material didático do Proformação.....	103
CAPÍTULO 4 – A DOCÊNCIA NA VISÃO DO EGRESSO	109
4.1 – Percurso profissional.....	113
4.2 – O Proformação e as condições objetivas da formação dos egressos.....	117
4.3 – Proformação: modificando a docência do professor leigo.....	120
4.4 – A docência do egresso do Proformação: quais as dimensões da docência?	124
4.5 – Protjeto de Trabalho: o egresso trabalhando com a comunidade....	136

INTENÇÕES DO PROFORMAÇÃO E GESTOS DOS EGRESSOS: o que considerar, refletir e propor	140
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	151
ANEXOS.....	157

INTRODUÇÃO

Este estudo é sobre a docência dos professores egressos do Programa de Formação de Professores em Exercício – PROFORMAÇÃO iniciado no Ceará em janeiro de 2000, visando habilitar em nível médio (magistério) professores leigos¹, das primeiras séries do Ensino Fundamental, alfabetização e ensino de Jovens e Adultos. Com metodologia, predominantemente a distância, o Programa tem carga horária de 3.200 horas, em 4 semestres: 2.528 a distância, correspondendo a 79% e 672 presenciais, 21% do total do curso.

Especificamente, esta pesquisa analisa a docência de professores egressos da 1ª turma do Proformação, em Quixadá (2000/2001), conforme concepção da proposta pedagógica do Programa, explicando a sua compreensão de docência e a dos egressos.

O Curso de Licenciatura em Pedagogia, com habilitação para as primeiras séries do Fundamental traz no art. 2º, § 1º das Diretrizes Curriculares, que a docência é compreendida como:

[...] ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006b, p.1).

A docência incorpora, a partir dessa orientação, três dimensões complementares e articuladas: “de docente, de pesquisador(a) e de gestor(a)” (LIMA e GOMES, 2002, p. 182). A função docente, ou simplesmente, de ensino é

¹ Para efeito de esclarecimento, torna-se necessária a identificação do termo professor leigo com base na Resolução-CNE nº 03/97, que considera como leigos, para efeito de atuação no Ensino Fundamental, os professores que a) tenham apenas o Ensino Fundamental, completo ou incompleto; b) lecionem para turmas de 1ª a 4ª séries e não possuam o Ensino Médio, modalidade Normal; e c) lecionem para turmas de 5ª a 8ª série sem que tenham concluído o Ensino Superior, em cursos de licenciatura em área específica. O Conselho de Educação do Ceará trata sobre o tema na Resolução nº 353/99, considerando leigo o professor que não possui comprovada titulação para atuação que exerce, expedida por instituição reconhecida pelos órgãos competentes.

considerada como base da ação do professor, ou seja, o princípio fundamental do ofício do professor: ensinar. Como atividade do professor, a dimensão da pesquisa não deve ser fundamentada apenas nos acontecimentos em sala de aula, embora essenciais à função docente. Mas, para desenvolvimento completo do olhar pesquisador, é necessário “estranhar o que é habitual, desenvolvendo assim uma atitude científica de olhar a realidade educacional para além do senso comum” (idem). A dimensão da gestão é reconhecida pela atuação e envolvimento na administração escolar; na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, independente do nível, assim como promoção da integração escola e sociedade, contribuindo para democratização do ensino.

A proposta pedagógica do Proformação, sintonizada com o debate contemporâneo, propõe que a docência ultrapasse os limites da sala de aula, atingindo, primeiramente, a comunidade escolar na qual está inserido, contribuindo para o desenvolvimento das ações educacionais e sociais do projeto pedagógico incorporado pela escola, refletindo em benefícios à sociedade, isto é, construção da docência caracterizada pela articulação do ensino, pesquisa e gestão, de acordo com Lima e Gomes (2002).

Diante do exposto e partindo do pressuposto de que a atividade docente deve ser desenvolvida na “perspectiva de contribuir, fomentar e garantir o sucesso da aprendizagem do discente, do desenvolvimento dos sujeitos que compõem o universo escolar e a comunidade e de si mesmo” (RAMOS e ALBUQUERQUE, 2006, p. 9), é que se explicita o problema da pesquisa: **Que docência vem construindo o egresso do Proformação de Quixadá (turma 2000–2001)?** Outras questões especificando o foco da investigação: **Qual a visão de docência, vislumbrada na proposta pedagógica do Programa? Em que medida a docência do egresso se aproxima da concepção expressa no Proformação? Que critérios podem contribuir para a potencialização da eficácia da proposta pedagógica do Proformação na dimensão de docência?** Enfim, verifica-se a contribuição do Programa no exercício da docência do professor egresso. O que muda na vida do professor? E qual sua repercussão na comunidade escolar?

Dessa forma, a pesquisa tem como objetivo geral analisar a docência construída pelos professores egressos do Proformação, em Quixadá, concludentes da turma 2001, bem como sua relação com a perspectiva expressa na proposta pedagógica do Programa. Em face desse objetivo, pretende-se de forma mais específica:

- Examinar a proposta pedagógica do Proformação;
- Explicitar a perspectiva de docência da proposta pedagógica do Programa;
- Identificar as relações da docência dos egressos do Proformação em Quixadá (turma 2000-2001) com a perspectiva na proposta pedagógica do Programa;
- Examinar critérios para potencializar a eficácia da proposta pedagógica do Proformação na dimensão de docência.

O Proformação, como política pública governamental direcionada à educação, especificamente, à formação de professores, tem fundamentação legal, no art. 62 da LDB, nº 9.396/96; no Parecer 03/2003 e nos arts. 1º e 2º da Resolução 01/2003/CNE, da Câmara de Educação; e na Lei 9.424/96, do Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF).

A LDB 9394/96 torna-se marco da reforma educacional brasileira, não só por instituir a Década da Educação e fixar, em um ano, o prazo para a aprovação, no Congresso, do Plano Nacional de Educação, que deve estar em consonância com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (art. 87, § 1º). É peculiaridade da Lei a tendência de formar professores, observando *“a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço”* (art. 61). Aqui a escola adquire *status* de espaço de formação contínua dos professores. Outra característica marcante, quanto à formação de professores, contemplada na Lei, refere-se à utilização da EAD, ao determinar que *“cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverão [...] realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isso, os recursos da educação a distância”* (LDB, art. 87, § 3º, inc. III). O Proformação, objeto desta pesquisa, se insere nesse aspecto da reforma, visto que é para professores em efetivo exercício da docência e utiliza a EAD como modalidade para formação dos cursistas.

O art. 62 da Lei 9.394/96 determina que a formação de professores deva ser em nível superior, admitindo como formação mínima para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, de nível médio, na modalidade Normal. Pelo Parecer 03/2003 e arts. 1º e 2º da Resolução 01/2003, o CNE esclarece, de forma inequívoca, a Lei citada, como prevenção para qualquer interpretação ambígua. A Lei 9.424/96 do FUNDEF, entre outras determinações, regulamenta os recursos destinados à formação de professores do ensino fundamental.

A fundamentação legal explicitada tem como intenção delimitar o momento político em que o Programa é elaborado, desenvolvido e implementado: o País imerso na política globalizada, cumprindo as determinações pactuadas em acordos internacionais firmados, nas décadas de 1980 e 1990, relacionadas aos aspectos da agenda educativa em curso. Dessa forma, determinantes sóciopolíticos do Proformação são aqui tomados na compreensão do cenário que será examinado nos próximos capítulos.

As discussões e leituras do Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas, da Universidade Estadual do Ceará (UECE), levam ao questionamento de efetividade de pontos da proposta pedagógica do Proformação, motivando estudo mais aprofundado. O estudo questiona, já anunciado na página 15, de que forma a proposta pedagógica do Proformação contribui para a formação do professor egresso, que docência está sendo construída.

Ademais, o interesse pela temática decorre de minha experiência como Assessor Técnico e Pedagógico (ATP) do Proformação no Estado do Ceará, a partir de julho de 2002, ao início da 2ª versão do Programa. Desde então tenho acompanhado o desenvolvimento do Programa e ouvido depoimentos de professores cursistas (PC), quanto às mudanças positivas em suas vidas e os reflexos na sala de aula, aspecto pesquisado por Alencar² (2006). A investigação da autora, com ênfase na análise da visão dos professores egressos do processo de formação e benefícios na prática pedagógica, constata que, no aspecto ensino, o Proformação oferece subsídios significativos para a melhoria da atuação do

² Pesquisa realizada no município de Granja, interior do Ceará.

professor em sala de aula. Diferente da autora, neste trabalho, é analisada a docência do egresso em dimensão mais ampla, agregando à discussão do ensino, os aspectos da pesquisa e gestão.

A opção em pesquisar o assunto, em que se está envolvido diretamente, traz sensações conflitantes: de um lado, a certeza do acesso a informações privilegiadas; de outro, o constante desvelo para não se deixar influenciar pela emoção. Quando diretamente envolvido no Proformação, a tendência de observar apenas pontos positivos, principalmente por se tratar de público alvo carente de políticas públicas para a formação profissional, é bastante comum. Entretanto o processo de maturação profissional resultante dos anos de atuação no Programa³, contribuiu para amenizar o temor.

Embora existam outras pesquisas sobre o Proformação⁴, Pérez Gómez (2001) afirma que a relação entre realidade investigada, investigador e componentes do processo de investigação é enfatizada pelo paradigma interpretativo, qualitativo, naturalista ou construtivista, de acordo com inúmeras denominações, justificando outras concepções de conhecimentos válidos e relevantes de situações já estudadas, observadas por novos enfoques e interpretações de diferentes sujeitos. Por esse fundamento, pretende-se verificar a incorporação das propostas do Proformação na docência dos professores egressos.

Para tanto, é importante explicitar os objetivos da proposta do Proformação, no Guia Geral do Programa:

- Habilitar para o magistério, em nível médio, na modalidade Normal, os professores que exercer atividades docentes nas séries iniciais, classes de alfabetização do Ensino Fundamental, ou Educação de Jovens e Adultos – EJA, de acordo com a legislação vigente;

³ O Programa iniciou em 1999, ingressei em 2002, ou seja, dos 7 anos de existência do Programa, atuo há 4 anos.

⁴ Sobre a prática pedagógica: desenvolvimento das competências orientadoras pelo currículo do curso (FREITAS, 2005 – dissertação); a formação sob a perspectiva do egresso (ALENCAR, 2006 – dissertação); resultado do desempenho em sala de aula (BANDEIRA, 2007 – dissertação). O sistema de avaliação e suas concepções (BOCCHETTI – pesquisa em processo). Trabalhos apresentados e publicados em congressos, abordando a influência das questões políticas na implementação do Programa (BOCCHETTI e PAIVA Jr, 2005); contribuição para a inclusão dos egressos em universidades (PAIVA Jr e BOCCHETTI, 2005); avaliação de resultados (Jóia, 2001), entre outros.

- Elevar o nível de conhecimento e da competência profissional dos docentes em exercício;
- Contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem e do desempenho escolar dos alunos nas redes estaduais e municipais do Brasil;
- Valorizar o Magistério pelo resgate da profissionalização da função docente e melhoria da qualidade do ensino (CUNHA, 2004, p. 10).

Os objetivos do Proformação têm abrangência além da habilitação do professor leigo, compreendendo aspectos referentes à profissionalização do professor ou, melhor dizendo, pretende contribuir na construção da identidade profissional docente.

Dessa forma, a proposta levanta a expectativa de que, ao final do Programa, o professor cursista deverá apresentar como perfil (ainda de acordo com o Guia Geral):

- Dominar todo o instrumental necessário para o desempenho competente de suas funções;
- **Tematizar a própria prática e refletir criticamente a respeito dela;**
- Conhecer e aceitar as características de seus alunos;
- Respeitar as diversidades culturais e lidar com elas;
- **Ser comprometido com o sucesso dos alunos e com o funcionamento democrático da escola em que atua;**
- Valorizar o saber que produz em seu trabalho cotidiano e **ter consciência de sua dignidade como ser humano e como profissional;**
- Conhecer os fundamentos da cidadania;
- Utilizar formas contemporâneas de linguagem;
- Dominar os princípios científicos e tecnológicos que sustentam a moderna produção da vida contemporânea (CUNHA, 2004. p.18) (grifo nosso).

O curso pretende “contribuir para a formação do professor capaz do continuar aprendendo e do cidadão responsável e participativo, integrado ao projeto da sociedade em que vive e, ao mesmo tempo, crítico e transformador⁵” (idem).

⁵ Considera-se professor crítico e transformador aquele profissional que Contreras (2003) identifica como professor intelectual crítico, ou seja, o professor capaz de “desenvolver igualmente as bases para a crítica e transformação das práticas sociais que se constituem em torno da própria escola” (p. 110). Contreras (2003) associa ainda a autonomia a esse conceito. Para Ghedin (2002) esse profissional deve “colocar-se no contexto de uma ação, na história da situação, participar em uma atividade social e tomar postura antes os problemas” (p. 138), dito em outras palavras, esse professor é envolvido na construção de sociedade comprometida com o interesse de classe. Borges (2002) afirma que o profissional crítico tem superado “as visões acrílicas, os hábitos, as tradições e costumes não questionados, as formas de coerção e de dominação que tais práticas supõem o auto-engano dos professores” (p. 210). Esse tema será retomado no Capítulo 2 que trata de modelos de docência, entre outros assuntos.

O perfil de egresso do Proformação articula-se à Ciência Pedagógica, principalmente quanto ao desenvolvimento de “conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento” (BRASIL, 2006b, p.1). O professor que reúne essas características desenvolve docência que integra dimensões do ensino, pesquisa e gestão.

A proposta pedagógica do Proformação traz esta concepção de escola: “A escola é a instituição social que concretiza as relações entre educação, sociedade e cidadania, sendo uma das principais responsáveis pela formação das novas gerações. [...] É parte da sociedade, existe nela e interage com os diferentes grupos sociais” (CUNHA, 2004, p.18), e de prática pedagógica: “prática social específica, de caráter histórico e cultural, que vai além da prática docente, das atividades didáticas dentro da sala de aula, abrangendo os diferentes aspectos do projeto pedagógico da escola e as relações desta com a comunidade e a sociedade” (idem).

Na medida em que, pela concepção de prática pedagógica, a ação docente perpassa a comunidade, culminando na participação ativa do professor, articulada à visão de escola como instituição social promotora de transformação, articula-se a relação com os ideais do professor como ser histórico, socialmente contextualizado e responsável pela (re)construção do saber, tornando-se autor e construtor de sua identidade profissional (NÓVOA, 1992).

Tem-se a seguir o desenvolvimento da investigação, decisões e escolhas adotadas, assim como definição da amostra da pesquisa.

1. As trilhas da investigação

No mestrado, muitas certezas são quebradas, inclusive o foco inicial da pesquisa: a princípio, analisar os impactos sociais do Proformação no município de Quixadá. Afinal, é sedutor verificar benefícios gerados, nos municípios participantes

de programa de formação de professores na modalidade a distância e financiado pela parceria entre União, Estados e Municípios. Os primeiros encontros de orientação do desenvolvimento da pesquisa, no entanto, revelam fatores que dificultam o estudo, por exemplo, como determinar indicadores para comprovar que benefícios sociais são resultados do Proformação.

Assim, das discussões surgem questionamentos da **docência** construída pelo professor egresso do Proformação, principalmente ao considerar o perfil de saída do professor que se pretende formar. Além disso, questiona-se também de que maneira a proposta do Programa e a docência do egresso se aproximam ou se distanciam dos modelos de docência discutidos na literatura (ALARCÃO, 1996; PIMENTA, 2002; CONTRERAS, 2003).

A análise dos questionamentos principais, de certo modo, remete à primeira intenção da pesquisa, afinal a docência dos professores desenvolvida na dimensão de ensino, pesquisa e gestão, reverte benefícios sociais à escola, à comunidade e ao município.

Para Albuquerque (2005, p. 32):

É cada vez mais corrente, entre iniciados e iniciantes, no campo da investigação científica, a idéia de que **a orientação metodológica de uma pesquisa decorre de vários fatores, entre eles, a natureza do objeto de estudo** e a trajetória de formação do próprio pesquisador (grifo nosso).

Desse modo, a opção pela pesquisa qualitativa se justifica por fornecer maiores subsídios aos resultados da política aplicada, não se limitando aos impactos imediatos das ações desenvolvidas (BELLONI, 2003). Além disso, permite, em diferentes pontos de vista, “explicitar as contradições e tecer a compreensão sistemática e analítica da realidade investigada” (ALBUQUERQUE, 2005, p. 33).

À medida que a pesquisa do Proformação se concretiza, os caminhos de investigação vão naturalmente se definindo, pois o objeto de estudo se refere à área de trabalho facilmente identificada. Além disso, a familiaridade com o objeto de investigação, bem como o acesso privilegiado de informações possibilitam selecionar amostra reduzida e delimitada, permitindo “observação detalhada de um

contexto” (BODGAN e BIKLEN, 1994, p.89). Conseqüentemente propiciam análise intensiva de situação particular para verificar distância entre o proposto e o realizado pelo Proformação, visto que se pretende dar ênfase aos objetivos e metas nele expressos e à docência construída pelos egressos (BRESSAN, 2000; BELLONI, 2003).

Yin (1989) ressalta que o pesquisador deve ficar atento à execução da pesquisa para não admitir "... evidências equivocadas ou enviesadas (que podem) influenciar a direção das descobertas e das conclusões" (p.21). Declara ainda, em se tratando de objeto que pesquisa fenômeno contemporâneo na vida real, o meio mais apropriado para alcançar os objetos do estudo deve possibilitar respostas para questões explicativas do tipo “como” e “porque” (ibidem).

A implantação e desenvolvimento do Programa⁶ são decisivos na seleção de técnicas de coleta dos dados necessários para alcance dos objetivos da pesquisa: análise documental e entrevista.

A análise documental, caracterizada pela análise de dados que ainda não recebeu tratamento analítico, ou que pode ser realizada de acordo com o objetivo da pesquisa, permite lançar “novo olhar” sobre os documentos que sustentam a proposta pedagógica (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 218).

Toma-se por documento a afirmação de Bodgan e Biklen (1994): “qualquer informação sob a forma de texto, imagens, sons, sinais, etc, contida em um suporte material (papel, madeira, tecido, pedra) fixados por técnicas especiais como impressões, gravações, pintura, incrustação, etc” (p. 109). Muitos pesquisadores desconsideram alguns desses materiais como dados, por julgar que, quando produzidos para consumo externo, tendem a representar imagem “brilhante e irrealista de como funciona a organização” (idem, p.180). Essa característica é favorável na pesquisa qualitativa porque “nesses documentos os investigadores podem ter acesso à perspectiva oficial” (ibidem), facilitando a compreensão de como o público define, por exemplo, projetos e programas.

⁶ Para ingressar, cursar e concluir o Proformação, o cursista deverá estar em exercício efetivo em sala de aula (BRASIL, 2000).

Há muitos documentos produzidos para o Proformação. A clareza da questão central (construção da docência do egresso), assim como a organiação do Programa, simplificam a tarefa de seleção da documentação de análise (Quadro 1). Prioriza-se o Guia Geral e Manual do Tutor: o primeiro traz uma visão completa do Proformção, e o segundo discute, detalhadamente, o sistema de avaliação do Programa. Os Guias de Estudo 1, de cada módulo, foram selecionados por trazerem o panorama dos conteúdos dos módulos.

Quadro 1 – Documentos utilizados para análise documental

Documentos	Ano
Guia Geral	2004
Manual do Tutor	2004
Guia de Estudo 1 – módulo I	2004
Guia de Estudo 1 – módulo II	2004
Guia de Estudo 1 – módulo III	2004
Guia de Estudo 1 – módulo IV	2004

Fonte: Autoria própria.

A princípio, os Projetos de Trabalho também se configuram na lista de documentos que devem ser analisados por serem documentos produzidos pelos próprios professores cursistas, sobre pesquisa realizada, integrando escola e comunidade. Durante as entrevistas, constata-se que apenas um egresso ainda tem o projeto, os demais informam estar com a Agência Formadora (AGF) ou perderam, simplesmente. A segunda opção é ratificada após confirmação da equipe de professores da AGF, sobre a entrega dos projetos aos cursistas. O tema, no entanto, abordado nas entrevistas, possibilita visão geral dos problemas pesquisados, intervenção e resultados obtidos.

O Memorial é outro instrumento de análise da docência do egresso do Proformação porque são textos produzidos pelos professores cursistas em que são registradas reflexões e conseqüências dos efeitos da prática pedagógica sobre alunos, comunidade escolar e sobre si mesmo. Os egressos de Quixadá, turma 2000/2001, no entanto, não têm a produção arquivada e as recordações se limitam às dificuldades iniciais da produção textual.

Para compreensão da docência que vem sendo construída, são feitas entrevistas semi-estruturadas como estratégia complementar à análise documental, pois “entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes” (BODGAN e BIKLEN, 1994, p. 132).

A entrevista, em pesquisa social, possibilita confirmação e enriquecimento do observado pelo investigador, com citações úteis aos esclarecimentos necessários (MATOS e VIEIRA, 2002); além disso, “são dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BODGAN e BIKLEN, 1994, p. 134).

A entrevista semi-estruturada “possibilita maior flexibilidade nas respostas e a obtenção de falas que podem enriquecer ainda mais a temática abordada” (ANEXO 1) (MATOS e VIEIRA, 2002, p. 63).

Dos 40 professores egressos formados na primeira edição do Programa, no Estado, de janeiro de 2000 a dezembro de 2001, em Quixadá, a pesquisa envolve 8 das zonas rural e urbana, e respectivos coordenadores pedagógicos, totalizando 14 entrevistados. Decidiu-se pelo período como prevenção de possíveis influências sobre as respostas dos entrevistados, visto que a presença do assessor do MEC, no período de formação, poderia causar-lhes constrangimento.

O município de Quixadá⁷ é escolhido para a pesquisa com base nos seguintes aspectos: a) participação em todas as edições do Proformação no Ceará, com 74 professores habilitados; b) participação na amostra da avaliação externa do Programa, encomendada pelo MEC (PLACCO, ANDRÉ e GATTI, 2003)⁸; c)

⁷ Situado a 160 km da capital cearense, o município de Quixadá é famoso por ter o açude mais antigo do Brasil: o Açude do Cedro, com sua construção iniciada por D. Pedro II, em 1873, inaugurado somente em 1903. Conhecida também como Terra dos Monólitos, tendo a Pedra da Galinha Choca como principal símbolo, Quixadá é roteiro certo para apreciadores de esportes radicais, como rappel, off-road e asa delta. No Índice de Desenvolvimento dos Municípios (IDM), ficou na 20ª posição, no Estado, em 2004. A economia se divide entre indústria (13%); agropecuária (20,9%); e serviços (66%). Quixadá possui duas faculdades: uma particular – Faculdade Católica de Quixadá, e a Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central – FECLESC da Universidade Estadual do Ceará – UECE (QUIXADÁ, 2007).

⁸ Os resultados dessa avaliação foram primordiais para a expansão do Proformação: “Os resultados provenientes da primeira fase da avaliação, realizada no transcorrer do ano 2000 e início de 2001,

continuação da mesma organização municipal (Prefeito e Secretária de Educação), desde o ano 2001.

O contato inicial com a Secretaria de Educação de Quixadá tem como objetivos principais: conhecer o processo educacional e a lotação dos cursistas egressos do Proformação, turma 2001. A Secretária de Educação descreve, em linhas gerais, a organização da educação, e a técnica, que acompanhou as turmas do Proformação, na função de tutora do Programa, em todas as versões, traça panorama mais detalhado, inclusive da situação dos egressos da turma em discussão.

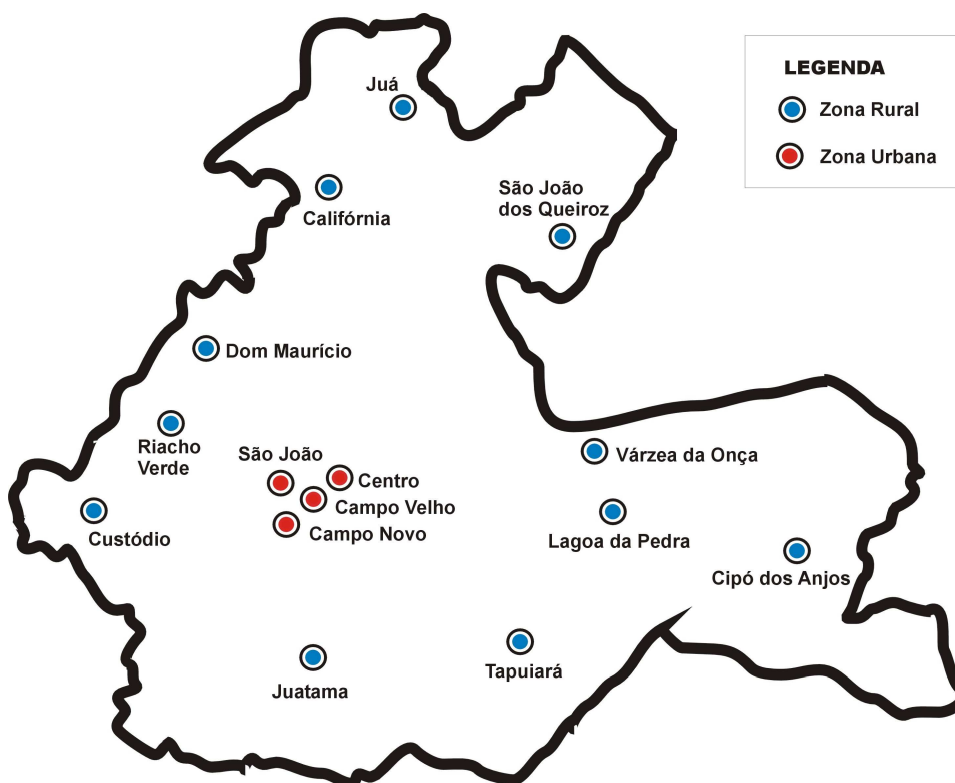
O *slogan* Gestão Integrada e Descentralizada, desde 2001, revela o foco da educação municipal⁹. Nesse sentido, registram-se avanços de trabalho mais integrado e objetivo, pela divisão em distritos educacionais, atualmente 15 (ANEXO 2).

Os distritos educacionais funcionam como núcleos que coordenam outras escolas do entorno. Atualmente o maior, Distrito Educacional Campo Velho, está na zona urbana, atendendo a 12 escolas, e o menor, Distrito Educacional Dom Maurício, na zona rural, atende apenas duas escolas. A Figura 1 representa o mapa dos distritos educacionais do município de Quixadá.

foram decisivos para que o Ministério da Educação continuasse a investir no Programa, garantindo a implementação de mais um grupo de cursistas, em 2001, e inserindo-o no Planejamento Pruriano de 2004-2007." (PLACCO, ANDRÉ e GATTI, 2003, p. 9). Os resultados da pesquisa sobre a docência, no entanto, se restringem ao aspecto do ensino.

⁹ A partir de 2007 o Ensino Fundamental funciona com 9 anos para toda a rede municipal. Além disso, o município pretende retomar as discussões para organizar a educação como um sistema.

Figura 1 – Mapa de Quixadá: Distritos Educacionais – ano de 2007



Fonte: Autoria própria.

Conforme dados da Secretaria de Educação, o núcleo gestor existe somente nos distritos, dando suporte às escolas coordenadas, na área de abrangência. Composto de Diretor Geral, Coordenador Pedagógico, Coordenador Escolar e Coordenador Administrativo, dependendo do número de escolas por distrito, a Secretaria de Educação designa Agentes Pedagógicos para compor o núcleo gestor e auxiliar no acompanhamento pedagógico. O acompanhamento dos distritos educacionais pela Secretaria é dos Assessores Pedagógicos do município.

A presença do núcleo gestor, nas escolas, acontece, regularmente, no trabalho de acompanhamento do coordenador pedagógico ou do agente pedagógico, no planejamento dos professores e da visita mensal do diretor. Extraordinariamente, as visitas podem ser intensificadas por solicitação da escola ou decisão do próprio núcleo, o que não impede o professor de procurar, diretamente, a Secretaria de Educação, sentindo-se prejudicado ou por qualquer outra questão.

Isso dado, é formado um conselho com o assessor pedagógico, que acompanha o distrito, o núcleo gestor e, se necessário, alguém da comunidade.

Apesar dos professores requererem, da Secretaria de Educação, seleção para composição do núcleo gestor dos distritos, estes continuam sendo lotados por indicação política, sob alegação de ser cargo de confiança do Prefeito. Os componentes do núcleo gestor, no entanto, são constantemente avaliados pela Secretaria de Educação e podem ser substituídos a qualquer momento, pois não há período determinado de permanência. Questionada a participação de algum cursista egresso do Proformação da turma de 2001, nos núcleos distritais, a técnica informa que, apesar de egressos participarem ativamente, ainda não houve quem ocupasse posição de direção ou coordenação.

A técnica da secretaria diz ainda que, com a conclusão da primeira turma do Proformação, em 2001, os cursistas egressos questionam a razão por que as escolas não têm o Projeto Político Pedagógico (PPP). Existe um movimento em torno da elaboração do PPP, intensificado com a pressão dos cursistas. Dessa forma, a Secretaria de Educação sente-se compelida a contratar consultora para a questão. Por conseguinte, os projetos começam a ser elaborados, definindo-se um por distrito educacional. Sua elaboração conta com a participação de representantes das escolas agregadas. Entretanto, ainda hoje, há distrito sem o PPP.

Aqui importa destacar a compreensão, que predomina na Secretaria de Educação, do PPP. Ao assinalar que é contratada consultora e deve ser elaborado um por distrito, explicita-se compreensão distorcida a despeito deste instrumento de planejamento.

Há registro de participação efetiva de egressos nos movimentos sindicais¹⁰, no município, por exemplo, na luta por melhoria salarial e elaboração do plano de cargos e carreira. A relação crítica entre professores e prefeitura, com deflagração de greve de fome por parte de professores sindicalistas, no primeiro

¹⁰ Os cursistas que tinham participação no sindicato figuram entre aqueles que estão aposentados, por isso não fazem parte da amostra da pesquisa.

mandato do atual prefeito, amplia o espaço de negociação entre sindicato, professores e prefeito.

Qual o público alvo da pesquisa? Delimitando os egressos

Na indicação dos sujeitos da pesquisa, contatos são feitos com a Agência Formadora (AGF), em Quixadá. O Proformação inicia com 51 professores, concluindo as atividades com 40 concludentes aprovados. A indisponibilidade de tempo e a opção pelo programa Agora Eu Sei¹¹ são os principais motivos de desistência dos demais.

Ao verificar a lotação dos egressos do Proformação, turma 2000-2001 (ANEXO 3), os professores inativos e lotados em turmas de Educação Infantil sobressaem, em relação aos demais níveis de ensino, 10 e 12 respectivamente, (Quadro 2).

¹¹ O Curso de Habilitação de Professores não Titulados que ficou conhecido como Agora Eu Sei, desenvolvido pelo Centro Tecnológico de Brasília (CETEB), foi aprovado com restrições pelo Conselho Estadual de Educação do Ceará pelo parecer nº 0386/96. No documento, os relatores atestam que a qualidade gráfica do material é razoável; e um dos maiores defeitos está na quantidade reduzida de exercícios, dada a natureza do programa: ensino a distância. Destinado aos professores leigos em exercício nas primeiras séries do Ensino Fundamental, o curso desenvolvia-se em três diferentes níveis de acordo com a escolaridade do cursista: Nível I para professores com o nível Fundamental incompleto; Nível II para aqueles que concluíram o Fundamental; e o Nível III destinados aos professores que possuíam o nível Médio, necessitando apenas da complementação das áreas pedagógicas. A duração do curso estava associada aos níveis: 10, 8 e 6 meses, respectivamente (CEARÁ, 2007). Esse prazo se configurava como uma “previsão”, visto que o cursista poderia estender ou diminuir esse prazo a partir de sua dedicação e ritmo de aprendizagem, pois ao concluir o estudo do módulo (livros), o professor era submetido a uma avaliação para dar prosseguimento ao curso.

Quadro 2 – Situação atual dos professores egressos do Proformação em Quixadá turma 2000-2001

Situação/Lotação	Quantidade
Aposentado	10
Educação Infantil	07
Ensino Fundamental	08
Multimeios	04
Multisseriado ¹²	03
Educação Infantil e Ensino Fundamental	03
Ensino Fundamental e Multisseriado	02
Educação Infantil e Multisseriado	02
Auxiliar de serviços	01
Total de cursistas	40

Fonte: Secretaria de Educação do Município de Quixadá (2007).

Para compreensão do Quadro 2, é preciso considerar particularidades do primeiro grupo do Proformação, no Ceará; e da educação no município. Em relação à primeira turma de cursistas de Quixadá, além de vinculada ao município por meio de contrato de trabalho efetivo, é formada por professores com idade próxima da aposentadoria, que vêm, no Proformação, o meio para a habilitação e, conseqüentemente, salário de final de carreira mais digno.

O grande número de participantes do Grupo I, no Ceará, dificulta o acompanhamento dos Assessores Técnicos do Proformação (apenas 2 para suporte a 30 AGFs). Por conseguinte, algumas características não são observadas pelas AGFs. Em Quixadá (provavelmente em outros municípios), cursistas da Educação Infantil participam do Proformação, apesar de não fazerem parte do público alvo. Isso, de acordo com a Agência Formadora, dificulta a observação da prática pedagógica dos professores, pois todas as orientações e sugestões são voltadas para o Ensino Fundamental e não se aplicam, adequadamente, à Educação Infantil.

O município tem procurado mudar o paradigma atual das salas de multimeios. Embora alguns distritos educacionais, ainda lotem, nessas salas,

¹² Para as salas de multisseriado o município utiliza o material e metodologia orientada pela Escola Ativa. O programa, financiado com recursos do FUNDESCOLA, objetiva melhoria da qualidade do ensino da zona rural, especificamente, nas escolas multisseriadas, que atendam alunos do 2º ao 5º ano do ensino fundamental no mesmo espaço de aula. No Ceará, o Escola Ativa já está presente em 33 municípios cearenses (CEARÁ, 2007).

professores próximos à aposentadoria e/ou cansados da regência em sala, não é a orientação da Secretaria de Educação Municipal. O perfil do coordenador da sala de multimeios vem sendo o do professor contador de estórias, leituras, entre outras atividades. Enfim, que saiba elaborar e coordenar projetos pedagógicos de incentivo à leitura.

De sete (7) professores egressos do Proformação lotados exclusivamente no Ensino Fundamental, apenas 4 atuam unicamente em séries para as quais são habilitados. Dos demais, um tem se destacado na elaboração de projetos do meio ambiente e a partir deste ano, é responsável pela Educação Ambiental no distrito¹³; outro leciona além do 2º ano como professor polivalente, ministra também aulas no 7º ano (o professor não possui formação específica); e o terceiro professor ensina educação física, apenas com formação continuada na área.

Para Cohen e Franco (2004), na delimitação da população, é necessário observar atributos e características em comum, indispensáveis à avaliação do projeto. Nesse aspecto, a amostra da pesquisa incide sobre o universo de 25 cursistas em efetivo exercício, em sala de aula, ao passo que são excluídos 10 inativos (aposentados); 4 egressos lotados em sala de multimeios; e 1 como auxiliar de serviços. Outro critério de definição dos sujeitos da pesquisa é a localização: zonas urbana e rural. Nesse momento, observa-se também a facilidade de acesso às escolas. Por último é observado o gênero, visto houver apenas 2 egressos do sexo masculino¹⁴, entre 40 professores. Dessa forma, da amostra da pesquisa o critério gênero já define dois sujeitos.

É indiscutível a importância da educação a distância, na formação do professor de zona rural, principalmente, ao reconhecê-la como oportunidade e

¹³ No decorrer do Programa, todos os cursistas realizam uma pesquisa que integra a parte diversificada do currículo. O referido cursista se destaca no curso e no município ao desenvolver um projeto sobre a despoluição e preservação da Lagoa do Eurípedes, um dos pontos turísticos da cidade. A comunidade do entorno da lagoa participa dos momentos de exposição do projeto, onde é abordada a importância da conscientização ambiental. Somente em 2006 o município realiza a limpeza do lugar e transforma em centro de lazer.

¹⁴ Representando pouco mais de 5% dos egressos da primeira turma do Proformação em Quixadá, esses cursistas são destacados ainda porque somente eles atuam em função ou ensino completamente distintos para o que são habilitados no Proformação.

alternativa à socialização dos conhecimentos para quem enfrenta obstáculos em fazer cursos presenciais, devido às dificuldades de deslocamento.

Em Quixadá, dos 40 egressos da turma 200-2001, quase 75% (29 professores) estão na zona rural. O Quadro 3 indica a situação dos que integram o universo desta pesquisa:

Quadro 3 – Quantidade de egressos no Ensino Fundamental da Zona Rural e Urbana

Zona rural	18
Zona urbana	7
Total	25

Fonte: Autoria própria.

A princípio, a amostra privilegia apenas os egressos da zona urbana, na expectativa de que tenham mais oportunidade de trabalhar a docência na dimensão de Gestão, Pesquisa e Ensino. A situação do Quadro 3 revela que, dos professores com as características necessárias para participação na pesquisa, o percentual da zona rural chega a 72%, índice próximo da relação do total de egressos: zona urbana X zona rural. Diante disso, a informação não pode ser desconsiderada para definição da amostra.

Os sujeitos definidos pelo gênero localizam-se na zona urbana. Os egressos, no entanto, não exercem atividade docente nas primeiras séries do Ensino Fundamental, objeto do Proformação. Sendo assim, surge a necessidade de selecionar mais egressos da zona urbana para compor a amostra. Dos 5 professores restantes, 2 lecionam unicamente nas séries iniciais do Fundamental. Dessa forma é definida a quantidade e identificados os 4 egressos a serem entrevistados, da zona urbana.

Definido o número de egressos da zona urbana, o da zona rural não pode ser menor, ao considerar o percentual de egressos lotados na área. Por outro lado, o número também não pode ser maior porque, de forma alguma, deve ser desconsiderada a distância e deslocamento para as entrevistas. Assim, os 4

egressos da zona rural também são definidos, cuja lotação é diversificada: duas estão exclusivamente nas primeiras séries do Fundamental; outra leciona na Educação Infantil e séries iniciais do Fundamental; e outra no Fundamental nas primeiras e últimas séries. O quadro abaixo identifica os 8 egressos entrevistados, respectivos distritos educacionais e localização:

Quadro 4 – Identificação dos egressos entrevistados por Distrito Educacional e Localização

Professor	Distrito Educacional	Localização
A	Campo Novo	Zona Urbana
B	Centro	
C	São João	
D		
E	Lagoa da Pedra	Zona Rural
F	Califórnia	
G	Juá	
H		

Fonte: Autoria própria.

São do sexo masculino os Professores B e D.

Os Distritos Educacionais da zona urbana recebem nome dos bairros de localização e os da zona rural, das localidades.

Para chegar ao Distrito Educacional Califórnia, a 32 Km de Quixadá, é preciso percorrer 2 Km de estrada carroçal. Na região norte de Quixadá, a CE 060 é principal via de acesso a Quixadá (30 minutos, aproximadamente). O Distrito Educacional Juá tem a mesma via de acesso: CE 060, a 35 Km de Quixadá (20 minutos, aproximadamente). O Distrito Educacional Lagoa da Pedra está localizado a 20 km de Quixadá, aproximadamente.

As Coordenadoras Pedagógicas¹⁵ dos egressos são incluídas como sujeitos entrevistados, devido ao importante acompanhamento do fazer pedagógico

¹⁵ As entrevistas são realizadas com a Coordenadora Pedagógica ou Agente Pedagógica que trabalha diretamente com o egresso.

dos professores. A relação de Coordenador Pedagógico por Distrito Educacional¹⁶ define o número de Coordenadoras entrevistadas (seis), visto que há dois egressos no Distrito Educacional de São João (Professor C e D) e dois em Juá (Professor G e H)¹⁷, determinando a quantidade de sujeitos entrevistados na pesquisa: 14.

A iniciativa em entrevistar as Coordenadoras tem intenção de cruzar as informações para melhor identificação e análise da docência construída pelos egressos do Proformação de Quixadá, turma 2000/2001, ênfase principal da pesquisa.

Dessa forma, as opiniões e visões das coordenadoras sobre a escola e os professores são essenciais para composição atual do panorama da docência dos egressos, afinal elas fazem acompanhamento do fazer pedagógico. Ademais, as informações articuladas às entrevistas dos 8 egressos selecionados entre zonas urbana e rural, agregadas ao referencial teórico e documentos sobre o Proformação, subsidiam a análise do proposto e realizado ou, melhor dizendo, a relação da docência construída pelos egressos selecionados com a perspectiva da proposta pedagógica do Programa.

Ademais, escrever sobre qualquer assunto é um exercício intelectual que requer pesquisa. A elaboração de texto dissertativo exige muito mais. Neste trabalho, cuja temática fundamental é a docência construída pelo egresso do Proformação, concludente da turma 2000/2001 em Quixadá, a docência se configura como categoria principal. Políticas educacionais surgem como tema conseqüente da natureza do objeto de estudo: programa de formação inicial desenvolvido a partir da articulação das esferas federal, estadual e municipal. Como efeito da discussão sobre política de formação de professores, inicia-se breve investigação dos efeitos dessa política no fazer pedagógico docente. O exercício teórico realizado para tentar dar conta dessas categorias se fundamenta em APPLE (1995); ALARCÃO (1996); NÓVOA (1992-1997); FONSECA (1997); PÉREZ GÓMEZ (1997-2001); BASSO (1998); PIMENTA (2002); THERRIEN e LOIOLA (2001); OLIVEIRA (2001-2004);

¹⁶ Ver página 27.

¹⁷ Conforme Quadro 4.

CONTRERAS (2003); NUNES (2004-2006); ALBUQUERQUE (2005-2006); RODRIGUEZ (2006).

O texto final da dissertação, “Docência no Proformação: propósitos e realidades”, é organizado em 4 capítulos, além da Introdução e de capítulo final com as Considerações Finais, e Bibliografia:

Capítulo 1: **Política Educacional na Transição do Milênio** discute principais acontecimentos internacionais, nas décadas de 1980 e 1990, que influenciam o panorama das políticas educacionais do período, na tentativa de compreender o cenário de surgimento do Proformação e de que maneira os eventos se refletem em sua criação. São considerados ainda os efeitos das orientações dos organismos internacionais na política educacional do Ceará, especificamente os números do Proformação no Estado.

O Capítulo 2 mostra o esforço do pesquisador em denunciar mutações das relações do trabalho docente, assim como das condições de realização do fazer pedagógico dos professores, consideradas como efeitos da política educacional globalizada, fruto das recomendações dos principais organismos internacionais que financiam a educação. Sob o título: **Autonomia do Trabalho Docente: diálogos entre a formação e condições de trabalho**, o Capítulo traz discussão sobre os modelos de docência como requisito fundamental de identificação e compreensão da docência da proposta pedagógica do Proformação.

O Capítulo 3: **Proformação: analisando sua proposta** inicia detalhando a estrutura organizacional. Apresenta ainda características gerais de cada versão do Proformação, implantada em nível nacional; e, por fim, detalha a proposta pedagógica, na tentativa de identificar modelo de docência proposto, examinando os eixos integradores das áreas temáticas, a metodologia, o sistema de avaliação e seus instrumentos, assim como o material didático distribuído aos cursistas, especificamente a estrutura dos livros de estudo.

O Capítulo 4: **A Docência na visão dos egressos** se aventura na análise dos dados, na síntese e explicitação dos principais achados da pesquisa. Neste

momento, as falas dos egressos selecionados e respectivas coordenadoras pedagógicas contribuem na obtenção das respostas dos questionamentos e objetivos iniciais. É revelada, ainda, docência do egresso, possibilitando identificação do modelo de docência que mais se aproxima da expressa na literatura. Finalmente, as **Intenções do Proformação e gestos dos egressos: o que considerar, refletir e propor** registram considerações finais sobre indícios de docência dos egressos do Proformação, turma 2001, em Quixadá, e examina critérios que possam potencializar a eficácia da proposta pedagógica do Proformação, na dimensão de docência.

CAPÍTULO 1

POLÍTICA EDUCACIONAL NA TRANSIÇÃO DO MILÊNIO

O tema formação de professores, no Brasil, tem originado debates e estudos que remetem ao histórico das posturas educacionais, em âmbito nacional e internacional que resultaram no desenvolvimento da atual política educacional. Dessa forma, o Proformação não pode ser investigado como estratégia isolada do governo federal. Ao contrário, deve ser analisado como resultado de política educacional induzida, expressa em programa que reflete a agenda educativa pactuada externamente (ALBUQUERQUE, 2005). Por esse motivo, faz-se necessário breve resgate da gênese do Proformação, pela reconstrução do cenário político do Brasil¹⁸.

As iniciativas internacionais das últimas décadas¹⁹ fomentam o investimento dos principais organismos internacionais, no financiamento de projetos, programas, metas e objetivos acordados em eventos de diversos países da América Latina, e Caribe. O comum propósito de melhorar a qualidade da educação e o acesso universal, o desenvolvimento sustentável e, conseqüentemente, países mais competitivos economicamente e mais justos, socialmente, expressam as intenções explícitas do intento (RODRIGUEZ, 2006).

Sob tal influência, os países da América Latina e Caribe passam por reformas educacionais homogêneas ao longo das últimas décadas, de forma que as diferenças e particularidades locais tornam-se irrelevantes. Nessa ótica, a formação docente deriva do mesmo processo, de modo que a “regulação e controle” são estabilizados mais facilmente (RODRIGUEZ, 2006). Nos documentos produzidos

¹⁸ A opção em resgatar acontecimentos da década de 1980, embora o Proformação seja lançado como Projeto Piloto somente em 1999, se justifica pela semelhança das orientações dos organismos internacionais que inspiraram à educação nacional.

¹⁹ Projeto Principal de Educação (PPE); Educação Para Todos (EPT); Conferência de Nova Delhi; Plano de Ação Hemisférico sobre a Educação (PAHE).

para a região, o professor, ao ser responsabilizado pela qualidade da formação do aluno, os “holofotes” se voltam para a formação docente.

A avaliação de que o investimento da educação reduz o alto índice de pobreza dos países da América Latina e Caribe leva os Ministros de Estado a solicitar, da UNESCO, a elaboração de um plano para auxiliá-los nesse intento (RODRIGUEZ, 2004; ALBUQUERQUE, 2005).

O Projeto Principal de Educação (PPE), elaborado pela Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), enfatiza a necessidade da superação do analfabetismo, a universalização da educação básica e a melhoria da qualidade da educação, em consonância com os objetivos das agências financeiras internacionais em investir no ensino primário, em detrimento do superior, inclusive com a recomendação de privatização (FONSECA, 1997).

O compromisso assumido no PPE, quanto ao percentual de investimento (7% a 8%) do Produto Interno Bruto (PIB), fica impossibilitado de ser honrado pelo Brasil, devido à crise econômica, na década de 1980, que atinge a educação, como os demais setores, de forma cruel (FONSECA, 1997, p. 57).

É importante lembrar que a década é palco de doloroso processo de transição do regime totalitário para o democrático, em países da América Latina. Em relação ao Brasil, Albuquerque (2005, p.81) destaca:

[...] o Estado brasileiro, sob crise de múltiplas dimensões coincidentes com o arrefecimento do regime militar, com aguda recessão econômica e alta inflação, passa a conviver com fortes ambigüidades resultantes da coexistência de elementos democráticos e autoritários. Nesse contexto, diferentes organismos multilaterais passaram a regular os países assistidos, técnica e financeiramente, com políticas de ajustamento que assumem traços peculiares nos diferentes contextos.

Este é o cenário da Constituição Federal de 1988, que traz a educação como direito e garantias fundamentais (artigo 6º), estabelecendo, inclusive,

competências e percentuais mínimos de investimento da União, Estados, Distrito Federal e Municípios para o setor.

Na década de 1980, a redução dos gastos públicos, inflação e aperto salarial também tiveram reflexo direto na educação e, conseqüentemente, na valorização profissional docente. A década seguinte vislumbra novo cenário para o setor, pela participação do país em iniciativas internacionais e acordos firmados. Nesse contexto, a educação surge como meio de inserção no mercado imerso em processo globalizado. Para tanto, os países em desenvolvimento, especialmente os da América Latina e Caribe, adquirem financiamento nos principais organismos internacionais, tendo no Banco Mundial a principal fonte financiadora.

No início dos anos de 1990, com os investimentos financeiros internacionais, o compromisso assumido com o PPE pôde ser retomado (RODRIGUEZ, 2006). Dessa forma, característica marcante do período é a presença condicional do Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Fundo Monetário Internacional (FMI), ultrapassando a participação financeira, pelos investimentos, mas determinando em quê, quando e como as verbas devem ser utilizadas. O nível de intervenção técnica passa a depender das negociações com as equipes locais.

Decidido a dar atenção especial ao setor “político-social”, priorizando os investimentos na área, o BM sobressai como principal financiador de projetos desenvolvidos no mundo, especificamente, no Brasil, a partir dos anos 90 (FONSECA, 1997; DOURADO, 2001; VIEIRA e ALBUQUERQUE, 2002). A decisão é o momento catalizador para o Banco, transformando-se em um dos principais articuladores políticos, com grande influência em eventos futuros (Fonseca, 1997). Nessa década, os investimentos globais do órgão, para financiamento do setor educacional²⁰, passam de 2%, no período de 1987-1990, para 29%, em 1991-1994 (VIEIRA, 2001).

²⁰ O entendimento por parte de algumas secretarias a despeito das obrigações quanto a utilização da verba financiada pelo Banco Mundial é de “um certo sentimento de que esta é uma espécie de dinheiro maldito: difícil de gastar e, mais ainda, de aplicar nas prioridades dos governos” (Vieira, 2001. p. 79). Assim é perceptível que nem sempre as “negociações de recursos junto aos organismos

Na Conferência Mundial de Educação para Todos – EPT (Jomtien, Tailândia, 1990), principal evento internacional de influência no projeto educativo em curso, expresso no marco legal do período²¹, são estabelecidas metas pelo *Education For All* – EFA, para nove países pobres mais populosos, o EFA-9 (VIEIRA e ALBUQUERQUE, 2002). O Brasil, como os demais, passa a receber orientações técnicas para as políticas educacionais, na década de 1990, conduzindo a “educação dirigida à equidade social”, tendo na educação básica o meio para esse fim (OLIVEIRA, 2001, p.107).

Na reunião em Nova Delhi, em 1993, os Chefes de Estado reafirmam os compromissos assumidos em Jomtien (1990), entre eles, a universalização da educação básica e redução do analfabetismo, nos países, e pedem o apoio das instituições financeiras internacionais para o cumprimento do acordo ali declarado:

4.1 os colaboradores internacionais para que aumentem substancialmente o apoio prestado ao nosso esforço de ampliar nossas capacidades nacionais em benefício da expansão e melhoria dos serviços de educação básica;

4.2 as instituições financeiras internacionais para que, sob o prisma de ajustes estruturais, reconheçam a educação como investimento crítico isento da imposição de tetos preestabelecidos e que promovam um clima internacional capaz de permitir aos países sustentar seu desenvolvimento sócio-econômico. (Declaração de Nova Delhi, 1993, p. 2).

O início da década de 1990 é marcado pela proposta de Educação para Todos e pelos compromissos internacionais assumidos pelo Brasil na ocasião. É dada a continuidade à política de desenvolvimento educacional pautada nos acordos financeiros com organismos internacionais para dar cumprimento às metas estabelecidas na Conferência de Jomtien. Ao longo da década, registra-se a “redução das iniciativas governamentais em campos onde, antes, esta presença era

internacionais” priorizam as necessidades dos “países contratantes dos empréstimos” (ibidem), sem contar com as restrições impostas pela Instituição (BM) para utilização da verba emprestada.

²¹ Esse período foi marcado por confirmar o compromisso dos governos em educar todas as pessoas do planeta. Os patrocinadores e financiadores internacionais possuíam posições distintas, mas complementares: educação das minorias e mulheres (UNESCO); educação integral e necessidades básicas (UNICEF); melhoria dos índices educacionais, visando o crescimento econômico (PNUD); gerenciamento (melhor) dos recursos (BM). De qualquer modo, os debates e discussões daquela conferência resultou na “Declaração Mundial Sobre Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas; e ao Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem” (BOTEGA, 2005, p. 8)

decisiva, de modo particular, na esfera econômica”, bem como o estímulo ao crescimento do Terceiro Setor²² (VIEIRA e ALBUQUERQUE, 2002, p. 22).

No Brasil, a transferência das responsabilidades sociais do Estado para a sociedade civil tem início no Governo Collor de Mello (1990), com a intenção de reduzir, paulatinamente, sua atuação na acusação de o País ser um Estado “protetor e mantenedor do quadro institucional improdutivo, com baixa competitividade, centralizador e causador de inflação crescente” (ALBUQUERQUE, 2005, p. 83). O processo se intensifica no Governo FHC, ao deslocar o “eixo de atuação do Estado, que **passa de executor a promotor** do desenvolvimento social e econômico” (idem, p. 87) (grifo nosso). Assim, gradativamente, associado ao intenso processo de privatização, o Estado vai transferindo responsabilidades para a iniciativa privada e Terceiro Setor (ONG, fundações, entre outras).

A focalização da política no Ensino Fundamental impulsiona a parceria entre as diferentes esferas administrativas. Estados e Municípios passam a ser responsabilizados pelos sub-nível da educação básica, ficando com a União o papel de “equalizar o repasse de recursos” e “monitoramento das ações dos estados e municípios que receberem a parte financeira federal” (ALBUQUERQUE, 2005, p. 93). Dessa forma, “a regulação financeira permanece com o MEC, como órgão representativo do poder federal” (ibidem, p. 95).

Assim, os entes federados ficam na obrigação de oferecer o Ensino Fundamental para todos. Prevê-se, ainda, papel significativo das alianças “para o planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de educação básica” (BRASIL, 1990, p. 5). A Declaração de Educação para Todos traz ainda que “é particularmente importante reconhecer o papel vital dos educadores e das famílias. Neste contexto, as condições de trabalho e a situação social do pessoal docente, elementos decisivos no sentido de se implementar a educação para todos, devem ser urgentemente melhoradas em todos os países signatários” (idem). Tem-se, então, o papel dos professores reconhecido como parte

²² O Terceiro Setor é constituído por organizações sem fins lucrativos e não governamentais que tiveram origem a partir da impossibilidade (falência) do Estado em continuar respondendo por todas as questões sociais. Em outras palavras, essas organizações geram serviços de caráter público.

fundamental para o sucesso da educação de qualidade para todos. É importante verificar que a família é também parte responsável e imprescindível para esse fim.

A descentralização é retomada, aqui, como argumento do BM para garantia da qualidade da educação. A presença mais constante da comunidade, na escola, é característica dessa política, na doação de bens e/ou serviços (RODRIGUEZ, 2006), além de contribuir no controle e regulação da escola.

A Declaração, no art. 8º, coloca que o objetivo em concretizar a educação para todos depende de compromisso e vontade política, traduzidos em reformas educacionais (ibidem). E o art. 10º faz a seguinte “recomendação”:

2. Será necessário um aumento substancial, a longo prazo, dos recursos destinados à educação básica. **A comunidade mundial, incluindo os organismos e instituições intergovernamentais, têm a responsabilidade urgente de atenuar as limitações que impedem algumas nações de alcançar a meta da educação para todos. Este esforço implicará, necessariamente, a adoção de medidas que aumentem os orçamentos nacionais dos países mais pobres,** ou ajudem a aliviar o fardo das pesadas dívidas que os afligem. Credores e devedores devem procurar fórmulas inovadoras e equitativas para reduzir este fardo, uma vez que a capacidade de muitos países em desenvolvimento de responder efetivamente à educação e a outras necessidades básicas será extremamente ampliada ao se resolver o problema da dívida. (BRASIL, 1990, p.6) (grifo nosso).

Os efeitos colaterais do caráter limitante da linha de crédito são expressos por Garcia (2002, p. 72):

[...] **propostas que exigem investimentos capazes de corrigir deficiências historicamente acumuladas,** que têm elevados custos financeiros, que recomendam formação de quadros técnicos e docentes, exigem processos de mobilização social, etc. Tais medidas, que **só podem ocorrer com mudanças culturais que demandam tempo e esforço continuado,** põem-se em confronto com políticas de ajuste econômico-financeiro e fiscal, com a fixação de prazos curtos e restituições orçamentárias como condição para a manutenção das linhas de crédito agendadas com os organismos internacionais (grifos nossos).

O produto de reuniões de iniciativas internacionais é “entregue” aos países signatários, na forma de recomendações e orientações para o desenvolvimento das políticas. O marco da política orientada pelos organismos internacionais, no entanto, é ter conseguido transformá-la em política de Estado. Com o feito, extingue-se

qualquer prazo de validade, pois, independente de ideologias partidárias dos governos, a aquisição dos empréstimos dos organismos, perpetua as orientações e política de intervenção, inclusive da educação (RODRIGUEZ, 2006).

De forma sutil, a regulação e o controle vão tomando forma e, para alcançar sucesso no feito, o elemento chave é o professor.

Os organismos internacionais orientam que os países signatários dos acordos devem investir na formação do professor, inclusive em melhores condições de trabalho e de salário para garantia de melhores resultados do desempenho dos alunos. A estratégia de culpar os professores pelo fracasso dos alunos toma forma como justificativa da prestação de contas dos empréstimos adquiridos, pois os professores devem pagar com a “moeda da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de seus alunos” (RODRIGUEZ, 2006, p.67).

Na VII Reunião de Ministros da Educação da América Latina e Caribe (MINEDLAC VII), é produzido documento com recomendação para a formação, ou melhor, profissionalização dos professores, em que, a cada momento, fortalece-se a impressão de que o processo de reforma passa de educacional a empresarial. A educação é regida e orientada na visão dos resultados dos investimentos. O importante é o produto final/retorno do investimento e as condições de sua geração é detalhe à parte:

30. Profissionalizar os docentes e ampliar sua visão de mundo. **A profissionalização do docente implica a capacidade de atender as responsabilidades de aprendizagens específicas de cada aluno e assumir as responsabilidades pelos resultados. Este é um desafio a ser enfrentado mesmo diante das difíceis condições em que vive e trabalha a maioria dos docentes da região.** Requer, portanto, um processo que tem dimensões político-normativas, técnicas, financeiras e administrativas. É também um processo de dimensões sociais e culturais que precisa de políticas públicas, da **participação dos atores da sociedade civil** e do protagonismo dos próprios docentes. A valorização docente será alcançada reforçando seu saber profissional específico de tal modo que sua autoridade se funde na sua capacidade para resolver os problemas educativos da população. (UNESCO-OREAL, Boletim PPE, nº 40, 1996 *apud* RODRIGUES, 2006 – grifo nosso).

É indiscutível a responsabilização do professor pelos resultados da aprendizagem dos alunos, principalmente, por sua falta. Apesar do reconhecimento

das condições precárias do ensino, sem falar na zona rural, os professores, indistintamente, são “convidados” ao desafio de proporcionar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Análises diversas, de acordo com Nunes (2004) e Rodrigues (2006), mostram que o país não está pronto para as mudanças educacionais da década de 1990. Apesar de indicadores comprovarem a diminuição de evasão e aumento dos índices de matrícula e aprovação, no quesito aprendizagem, os resultados não são tão animadores. Enquanto o número de alunos matriculados cresce e, na mesma proporção, a permanência, devido a vários outros programas sociais²³ destinados a esse fim, o Governo se vê diante de contingente insuficiente de professores para a demanda de alunos. Assim, a contratação e permanência de professores leigos precisam ser validadas. Nesse contexto, surgem “programas de formação continuada e cursos aligeirados de formação inicial de qualidade duvidosa, no intuito de atender as exigências legais” (RODRIGUES, 2006, p. 172).

Presume-se que a igualdade de oportunidades não se relaciona apenas ao acesso à escola (quantidade), mas, sobretudo, à melhoria da qualidade do ensino. Assim, abordada a questão, invariavelmente, a formação do professor é citada como um dos pontos centrais que merece atenção especial quando se pensa em políticas públicas para o setor educacional.

Ainda sob a orientação dos organismos financeiros internacionais quanto à ênfase nas estatísticas numéricas dos resultados dos alunos, traduzidos em regulação, controle e responsabilização dos professores, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, é reabilitado na década de 1990 pelo Governo Fernando Henrique Cardoso, ficando “responsável pela organização das estatísticas da educação do Brasil e pela implementação de três grandes sistemas de avaliação do ensino: Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, Exame

²³ O Programa Bolsa Família e o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI são exemplos das iniciativas do Governo para o aumento de crianças matriculadas, e tem contribuído para sua permanência na escola.

Nacional do Ensino Médio – ENEM e Prova²⁴” (SCHWARTZMAN, 2005, p. 33). O Estado do Ceará, além de aplicar o SAEB e o ENEM, instituiu o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE²⁵, para a avaliação, anualmente, do rendimento escolar e institucional.

Os índices do INEP, conjugados com os resultados dos sistemas de avaliação nacional e/ou estadual, preconizam urgência na criação de políticas públicas que não apenas identifiquem o quadro caótico, mas que ofereça alternativas de solução ou amenizem a situação. Nessa direção, a formação é vista como elemento-chave da efetiva profissionalização do magistério e o estabelecimento de condições fundamentais da promoção da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Nesse contexto, a LDB nº 9394/96 manifesta o cumprimento das orientações internacionais ao dar destaque à questão profissional docente e à recomendação de criar um fundo para valorização do magistério, FUNDEF (RODRIGUEZ, 2006; ALBUQUERQUE, 2005).

Nesse período, os principais responsáveis pelos destinos do sistema educacional brasileiro identificam, como problemas fundamentais da educação nacional, a falta de escolas, crianças sem freqüentá-las e pouca verba para a educação. Assim, os esforços se concentram na construção de escolas, salários de professores e meios de convencimento de famílias a enviar os filhos à escola (SCHWARTZMAN, 2005). A formação dos professores é vista como foco de atenção da política educacional, considerada estratégia para reverter o quadro da educação com qualidade.

²⁴ Na realidade, o que parece existir por trás desse caráter de verificação do desempenho do aluno, é uma política de controle do desempenho docente e do currículo a partir desses sistemas de avaliação, algo semelhante aos Estados Unidos comentada por Apple (1995).

²⁵ Constituído em 1992 pela Secretaria Estadual de Educação do Ceará, atualmente privilegia dois conjuntos de avaliação: Avaliação de Rendimento Escolar, de caráter mais externo, e a Avaliação Institucional, mais interna, realizada pelo conselho escolar das escolas. A SEDUC trabalha na perspectiva de sensibilizar a todas as escolas a aderir à avaliação institucional, rumo a sua universalização.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF²⁶ (Lei nº 9.424/96) , instituído pela Emenda Constitucional nº 14, tem como principal objetivo a distribuição dos recursos vinculados à educação, contemplando os municípios mais carentes, amenizando as desigualdades e buscando a universalização do atendimento do Ensino Fundamental. Com o fundo de natureza contábil, cada Estado e Município passam a receber recursos financeiros equivalentes ao número de alunos matriculados na rede pública do Ensino Fundamental. Além disso, definido o valor mínimo nacional por aluno/ano, diferenciado para alunos de 1ª à 4ª série e para os da 5ª à 8ª série e educação especial fundamental. No que se refere aos professores, além da determinação de que os Estados, Distrito Federal e Municípios adotem o novo Plano de Carreira e de Remuneração do Magistério, os recursos do FUNDEF são aplicados da seguinte forma: 60% para a remuneração dos professores e 40% para as demais despesas, inclusive para capacitação e formação inicial de professores leigos.

Nos primeiros cinco anos de implantação do FUNDEF, o investimento na formação de professores leigos pode estar incluído na parcela de 60% (BRASIL, 2005b). Os municípios aderentes às primeiras edições do Proformação, inclusive o primeiro grupo do Ceará, gozam da prerrogativa da União. A partir do sexto ano, a Lei 9424/96 passa a vigorar de acordo com o texto original, ou seja, o investimento na formação de professores, como também em outras despesas correspondentes ao Ensino Fundamental, integram os 40% dos recursos do fundo. A medida tem efeito negativo para o Proformação, principalmente, quanto ao cumprimento do Acordo de Participação, firmado no início de cada edição do Programa, entre instâncias participantes: Federal, Estadual e Municipal, no que concerne às responsabilidades financeiras de cada parceiro (BOCCHETTI e PAIVA Jr, 2005).

²⁶ No dia 06 de dezembro de 2006 foi aprovada a emenda constitucional que versa sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, fundo que substituirá o FUNDEF a partir do próximo ano, tem como principal característica a expansão do conceito de educação básica: foram incluídas as etapas da creche, pré-escola, ensino médio e educação de jovens e adultos. Com vigência de 14 anos, o fundo continuará a contar com financiamento dos impostos estaduais, somados a três outros municipais. A União também terá uma parcela maior de contribuição, passando de pouco menos de 1% no FUNDEF, para 10%. A aplicação dos recursos permanece semelhante ao FUNDEF: 60% para remuneração dos professores, e 40% para as demais despesas da educação, incluindo o relativo à formação docente (BRASIL, 2006).

1.1 – Revitalização da EAD: reflexos da política de formação de professores

A educação a distância (EAD), modalidade do Proformação, tem aparato legal, no art. 80 da LDB 9394/96, ao dispor que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 2005, p. 31). O art. 87 incumbe aos Municípios, Estados e União “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isso, os recursos da educação à distância” (idem, p.32). Isso, no entanto, não deve ser interpretado como substituição, ou até mesmo como argumento para diminuição dos recursos destinados ao ensino presencial.

A característica da EAD está no Decreto nº 2.494/98, art. 1º: “uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação”. A EAD toma força, como um dos elementos básicos na contestação da postura do professor e do aluno frente ao processo educativo, na valorização do aspecto colaborativo da aprendizagem, e até mesmo em questões referentes à exclusão social, na medida em que não são poucos os programas não presenciais que atentam para a realidade desfavorável de grande parte da população.

Enfim, a aprendizagem com EAD pode acontecer em locais diferentes dos tradicionais ambientes de ensino, possibilidade que requer, além de técnicas especiais de informação e comunicação, planejamento e formação adequada à utilização (NISKIER, 1999). Dessa forma, a EAD contribui para democratização do ensino e facilitação do acesso ou reingresso à escola. Além disso, volta ao cenário, na década de 1990, com mais evidência, com recomendação dos organismos internacionais para o cumprimento dos acordos individuais pactuados nas agendas externamente educacionais.

Assim, a formação se mostra como algo indispensável ao cumprimento da Lei, principalmente quando levado em consideração o grande número de professores sem titulação mínima exigida e as limitações das universidades e instituições de ensino para oferecer formação frente à extensão territorial nacional. Nesse aspecto da LDB, é explicitada a orientação do Banco Mundial quanto ao investimento em educação a distância, devido aos baixos custos financeiros em relação à educação presencial (FONSECA, 1997; ALBUQUERQUE, 2005; RODRIGUEZ, 2006). O enfraquecimento da universidade era objetivo do BM, ao recomendar investimento do Estado na educação primária, em detrimento do ensino superior: “recomenda-se medidas voltadas para a privatização dos níveis mais elevados de ensino, especialmente o superior” (FONSECA, 1997, p. 56).

Nesse cenário, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação – MEC, lança, em 1999, o Programa de Formação de Professores em Exercício – Proformação²⁷. O Programa caracteriza-se por ser a distância, de formação para o Magistério, em Nível Médio, na modalidade Normal, com duração de dois anos, conferindo diploma para o exercício da docência, nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, classes de alfabetização, e Educação de Jovens e Adultos (EJA). É importante frisar que é oferecido a professores da rede pública de ensino e, tem como condição *sine qua non* para ingresso, o exercício efetivo da docência.

As estatísticas do INEP, em 2002, apresentadas no Censo do Professor em âmbito nacional, mostram que, dos mais de 53 mil professores em exercício de 1ª a 4ª séries, aproximadamente, 43 % não têm a formação mínima exigida pela LDB 9394/96. É um número bastante expressivo, principalmente, se levado em consideração que, na década de 1960, no governo de Kubitschek, o quantitativo de professores sem formação específica se assemelha ao resultado do INEP: mais de 45% (Ghiraldelli, 2003).

Pelas estatísticas, a situação mostra-se ainda mais crítica e preocupante, ao se verificar que a LDB admite, como patamar mínimo para o exercício da docência, o nível médio magistério:

²⁷ O Estado do Ceará faz sua primeira adesão em 2000.

“A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação, admitida, com formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal”. (LDB nº 9.394/96 – art. 62) (grifo nosso).

A despeito da concessão da Lei, Falsarella (2004) afirma que as leis brasileiras da educação marcam-se de “eterna provisoriedade” quando se trata da formação de professores. A autora lembra que a Lei 5692/71, no art. 71, prevê a possibilidade da contratação de profissionais de diversos tipos de formação, na falta de professores habilitados para atendimento das necessidades de ensino. Os profissionais lecionam “em caráter suplementar e a título precário” (Idem, p.57). Afirma ainda que o termo “formação mínima admitida” se transforma em “formação máxima conseguida,” diante das dificuldades para habilitar, em nível superior, professores leigos, principalmente, aqueles de zonas rurais. E assim a legislação brasileira vai transformando o provisório em definitivo. Corroborando com esse pensamento, Rodriguez (2006) afirma que os resultados obtidos não justificam os investimentos, principalmente ao se levar em consideração as necessidades essenciais, ou seja, formação mínima exigida termina sendo a máxima. O Proformação se enquadra nesse perfil. Entretanto como atender o professor leigo, das primeiras séries do Ensino Fundamental que não tem sequer o ensino básico necessário para ingresso na universidade? Nesse contexto, identifica-se a importância e necessidade de programa que atenda a clientela.

Os resultados de orientações de iniciativas internacionais, no final do século passado, mostram que a participação do professor não só na operacionalização da política, mas também como formulador, é condição para efetivação, de forma satisfatória, das reformas educacionais, na escola e sala de aula (RODRIGUEZ, 2006). Além de formulador e executor das reformas, Nunes (2004) acrescenta que o professor deve estar envolvido no repensar, reformular e avaliação dos movimentos. A autora afirma ainda que as reformas acontecem em território mutável ou, melhor dizendo, em sociedade em constante mudança. A velocidade e proporções de mudança da sociedade, de certo modo, dependem do “poder” e “influência” exercidos pelos dirigentes.

1.2 – Política Educacional na Transição do Milênio: reflexos no Ceará

Na década de 1980, guardadas as proporções, o Ceará vive um processo de ruptura no cenário político: assumindo o Governo do Estado, em 1987, Tasso Jereissati encerra o período político de governo de “coronéis” (ALBUQUERQUE, 2005; NUNES, 2004). O “jovem” Governador, logo no primeiro mandato, delinea as características empresariais para os próximos governos (1995-1998; 1999-2002) (idem).

A partir do 2º mandato de Tasso, a agenda em torno da Educação para Todos, pactuada na Conferência de Jomtien, evidencia-se na política educacional que tem como *slogan* “Todos pela Educação de Qualidade para Todos” (ALBUQUERQUE, 2005, p. 114). A maioria dos programas e projetos desenvolvidos no governo é custeada com recursos de bancos internacionais.

De 1999 a 2002, a educação do Ceará tem como foco áreas pedagógicas, gestão, monitoramento e controle. A meta é ficar entre os 7 primeiros estados de melhor índice de desempenho dos alunos (ALBUQUERQUE, 2005, p. 123). Para tanto, o Governo intensifica a atenção em torno da escola e cria o movimento “Escola do Novo Milênio”. O eixo “Todos pela Educação de Qualidade para Todos” é mantido, assim como a orientação de inserir, cada vez mais, a escola no contexto da comunidade local. A atenção é voltada para os professores a partir do momento em que a “Formação e Valorização” é um dos programas para viabilizar a “Educação de Qualidade” (ALBUQUERQUE, 2005, p. 124).

Ação exclusiva do Estado do Ceará é o desenvolvimento do Programa Magister: formação inicial de professores em exercício, sem titulação adequada para exercício do magistério. O Programa em parceria com Universidades públicas (UECE, UFC, URCA e UVA), em regime semipresencial, habilita os professores em nível superior.

Nesse período, tem início a implantação do ensino em ciclos, assim como do processo de formação dos professores para tal atendimento (NUNES, 2004).

Além da substituição do sistema de seriação por ciclos, influência da Espanha, o Estado se espelhou no sistema inglês, na adoção de descentralização, objetivando a “eficiência da instituição escolar. A gestão passa a ser tanto ou mais importante do que as questões pedagógicas” (NUNES, 2004, p. 32). Não se trata de mera semelhança com o setor empresarial: questões técnicas e financeiras adquirem ou experimentam um grau de prioridade semelhante ao das organizações empresariais, cuidando inclusive do *marketing* para atração de parceiros externos.

Discutidos no início deste capítulo, os princípios da globalização mudam sensivelmente o cenário da educação, na América Latina e Caribe, no Brasil e Ceará. Discute-se aqui o Proformação como política pública de formação de professores, que se alicerça em pressupostos de acordos pactuados na Conferência de Jomtien e manifestados ao longo da última década. A partir daí, a discussão tem como foco o reflexo do Proformação como política de formação de professores no Estado do Ceará.

Apresentam-se inicialmente os números das diferentes versões do Proformação no Ceará, destacando municípios atendidos (Anexo 4) e desempenho dos cursistas em cada versão (Quadro 05):

Quadro 5 – Indicadores do Proformação no Ceará

Grupo ²⁸	Período	Municípios	Inscritos	Formados	Evadidos	Reprovados
I	01/2000 a 12/2001	74	3.575	3.013	419	143
III	07/2002 a 06/2004	36	1.198	961	182	55
IV	07/2004 a 06/2006	24	840	370	442	28

Fonte: Dados fornecidos pela SEED/MEC (BRASIL, 2007).

Entre o término do Grupo I e início do Grupo III, há o intervalo de 6 meses, durante o que são realizadas atividades de encerramento do grupo e divulgação da nova versão. Entre o Grupo III e IV, não há intervalo e as atividades são desenvolvidas concomitantemente. O número de Agências Formadoras (AGF), no Ceará, é de 30, 19 e 12, para os grupos I, III e IV, respectivamente.

²⁸ O Grupo II inicia em julho/2000, seis meses após início do Grupo I, impossibilitando participação do Ceará.

Com mais de 3.500 inscritos, o perfil dos cursistas do Grupo I caracteriza-se pela faixa etária e situação trabalhista: predominam professores de idade elevada, com vislumbre de mudança de nível que lhes garanta aposentaria e melhor condição financeira. Outro aspecto preponderante refere-se à situação funcional do professor cursista que, quase na totalidade, são efetivos, diferente dos demais grupos. O fato inclusive está relacionado à faixa etária, visto que, outrora, a contratação de funcionários públicos não estava condicionada à realização de concurso público e sim ao apadrinhamento político.

Por falta de monitoramento adequado, o Grupo I registra cursistas da Educação Infantil, participando do Proformação. Em 2002, de acordo com a Equipe Estadual de Gerenciamento (EEG), devido ao considerável número de professores leigos trabalhando nesse nível, o Secretário de Educação do Estado, Prof. Antenor Napolini, impôs, como condição para adesão a mais uma turma do Proformação (Grupo III), a inclusão de educadores infantis. Dessa forma, foi acrescentado o módulo sobre Educação Infantil, sob responsabilidade do Estado: material didático, capacitação dos formadores, tutores e cursistas. O MEC exige que os cursistas, nessa condição, estagiem, pelo menos, um ano, no Ensino Fundamental. Assim, para o Grupo III, são emitidos diplomas e históricos: com habilitação apenas no Ensino Fundamental, para os desse nível; e com habilitação em Educação Infantil e Ensino Fundamental. O fato, que representou ganho para educação cearense, mostra a capacidade de negociação do governo estadual frente à política induzida.

Os Grupos I e IV têm, em comum, a realização de eleições municipais no período de execução. No Ceará, o fato é marcante para o Grupo IV: dos municípios participantes, três encerram as atividades após a conclusão do primeiro semestre do Programa. Os prefeitos eleitos alegam que já existem professores efetivos com formação mínima em número suficiente para atender o município, sendo desnecessária a manutenção do contrato de professores leigos (cursistas do Proformação)²⁹. Paradoxalmente, um ano após o início da administração municipal, os prefeitos procuram saber, da Coordenação Estadual, informações sobre

²⁹ Um estudo mais detalhado sobre esse aspecto foi desenvolvido por BOCCHETTI e PAIVA Jr (2005), com o título: A Influência das Questões Políticas nos Programas de Formação de Educadores: A Experiência do Proformação no Estado do Ceará.

implantação de mais um grupo do Proformação. Nesse momento, a cláusula do Acordo de Participação assinado entre as instâncias que assegura a permanência do professor cursista, pelo tempo do Programa, não foi observada, colocando-o em xeque e revelando sua fragilidade, por não haver sanções para atitudes como aquelas.

O fato, além de confirmar a fragilidade do Acordo entre as instâncias, denuncia a relação de trabalho entre professores e municípios, revelando “mudanças ocorridas nas relações de trabalho e emprego [...], apresentando uma tentativa de flexibilização e até mesmo de desregulamentação da legislação trabalhista³⁰” (OLIVEIRA, 2004, p. 1139).

O Ceará, apesar de não ter aderido formalmente ao Grupo IV B, devido ao descumprimento do Acordo de Participação por três municípios (Caucaia, Coreaú e Choró), o Grupo IV se estende até o mês de dezembro de 2006, coincidindo com o término do Grupo IV B. Os municípios pertencentes às Agências de Caucaia, Sobral e Quixadá, respectivamente, têm as atividades suspensas por um semestre, retornando após normalização das irregularidades.

Os números do Ceará impressionam. Em três grupos, são mais de 4 mil professores habilitados, traduzindo significativa redução do quantitativo de professores sem habilitação. Entretanto não se atinge a universalização, e continuamos longe da meta. A explicação é o fato de que, a cada novo pleito municipal, novas contratações temporárias de pessoas leigas, sem condição mínima para a docência, são incorporadas ao quadro do magistério em troca de favores políticos. Ainda é notório que a população de municípios cearenses permanece à mercê de desmandos políticos de prefeitos, nos moldes predominantes do governo dos coronéis, marca que compromete a qualidade buscada pela educação cearense nos dias atuais. A condição do professor leigo somente poderá ser mudada quando a cultura do voluntarismo do dirigente político “for totalmente arraigada” (GARCIA, 2002), forma de administração que encontra artifícios para “burlar” legislações que tratam da questão,

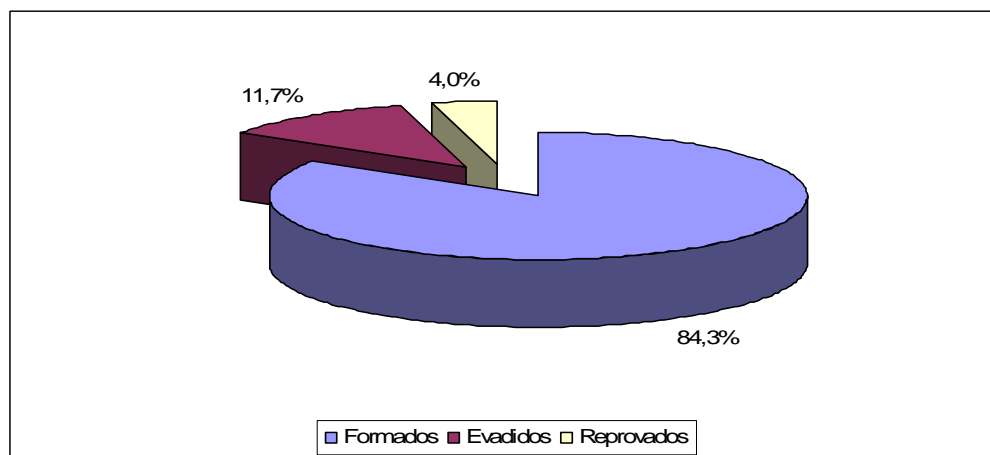
³⁰ Este tema será discutido no próximo capítulo.

[...] as ações (relativas às políticas educacionais) ainda estão fortemente arraigadas pela atitude voluntarista do dirigente municipal (especialmente o prefeito) que é aquele que, em última instância, decide seguir ou não determinadas orientações no sistema municipal de educação (GARCIA, 2002, p.75).

Os números do Ceará permitem inferir que o Proformação pode ser destacado como ação que pode contribuir com mudança nessa direção, ao assegurar a habilitação do professor leigo. Ao apoiar-se nas orientações do marco legal do período, os números mostram que os prefeitos estão sendo induzidos a investir na formação dos professores.

Na representação gráfica apresentada a seguir, comenta-se o desempenho dos cursistas nas diferentes versões do Proformação. O Gráfico 1 exhibe os resultados do Grupo I:

Gráfico 1 – Desempenho dos Professores Cursistas do no Ceará – Grupo I

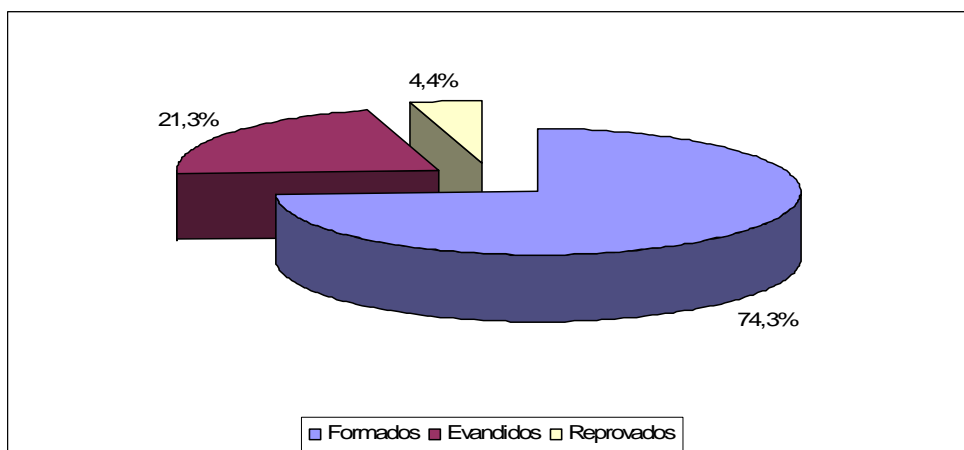


Fonte: SEED/MEC (2007).

O índice de aprovação do Grupo I apresenta-se acima da média prevista pela Coordenação Nacional do Proformação (CNP) (80%). O percentual de evadidos é considerado baixo para o curso de educação a distância, o que pode ser justificado no perfil do grupo: professores em final de carreira que vislumbram, no Proformação, o caminho à aposentadoria com melhor salário. O índice de reprovação, embora baixo, representa número significativo: quase 150 cursistas reprovados, a maioria não alcança a média necessária das provas bimestrais, fato que confirma o pouco envolvimento dos cursistas com formação recebida.

O Gráfico 2 representa os índices do Grupo III:

Gráfico 2 – Desempenho dos Professores Cursistas do Proformação no Ceará – Grupo III

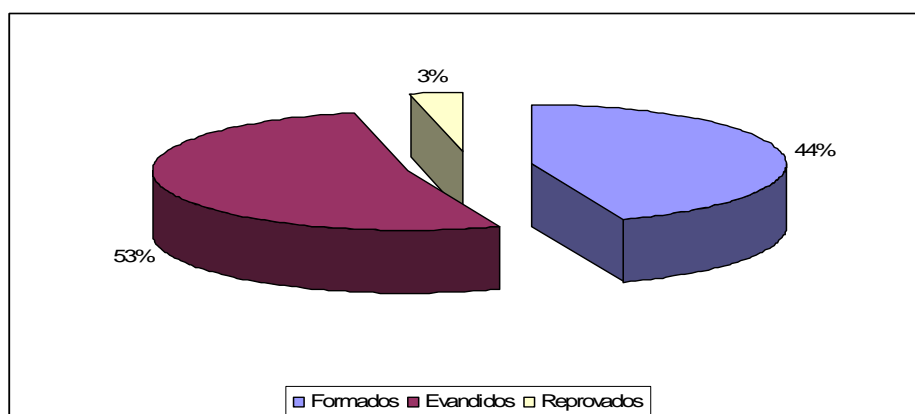


Fonte: SEED/MEC (2007).

Embora o percentual de quase 75% de aprovação seja significativo, continua abaixo da meta da CNP. O índice de reprovação permanece praticamente o mesmo, com características semelhantes de outro grupo, confirmando ser a prova bimestral instrumento de mais reprovação. Os evadidos praticamente dobram, em relação ao grupo anterior. A CNP justifica a variação como fenômeno da “evasão positiva”: quantitativo de cursistas que abandonam o programa, devido à aprovação em concursos vestibulares, em Instituições de Ensino Superior.

O Grupo IV (Gráfico 3), com exceção do índice de reprovação, traz números diferentes dos grupos anteriores:

Gráfico 3 – Desempenho dos Professores Cursistas do Proformação no Ceará – Grupo IV



Fonte: SEED/MEC (2007).

No Grupo IV, o percentual de evadidos é superior ao de aprovados. O fato, a princípio, pode parecer crítico, mas há outros motivos que contribuem para o índice. Do número total de evadidos, 33% dos cursistas pertencem a municípios que desistiram do Proformação, no 1º semestre; 6% figuram como evasão positiva; aproximadamente 10%, por outros motivos (aposentadoria, demissão, irregularidades); com um percentual de pouco mais de 35% de cursistas que abandonam o Programa. Enfim, se levados em consideração apenas os motivos de abandono e desistência, o índice do Grupo IV é de pouco mais de 18%.

Nessa ótica, os números do Proformação realmente impressionam, principalmente considerando que, embora os cursos da modalidade a distância estejam cada vez mais incorporados à realidade, continuam gerando descrédito dos resultados, como também apresentam elevado grau de desistência. No Proformação, o crescimento do índice de evasão, de uma edição a outra, exceto a positiva, preocupa, mas não ofusca os ganhos positivos diante do significativo percentual de professores aprovados.

No próximo capítulo, discutem-se os reflexos da política de formação de professores no desenvolvimento das atividades docentes, articulando com modelos de docência. As principais contribuições para essa discussão se encontram em Apple (1995), Alarcão (1996), Nóvoa (1997), Basso (1998), Oliveira (2001,2004); Therrien e Loiola (2001), Pimenta (2002), Contreras (2003), Miranda (2005), Albuquerque (2005).

CAPÍTULO 2

AUTONOMIA DO TRABALHO DOCENTE: DIÁLOGO ENTRE A FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO

2.1 – Introdução

A globalização, nas duas últimas décadas, tem proporcionado às nações transformações, praticamente em tempo real (VIEIRA, 2001). Os serviços oferecidos e, conseqüentemente, novas relações de trabalho sofrem mutações que têm exigido novo perfil do profissional. Nesse processo, os países são levados, mediante orientações induzidas externamente, a adaptar a legislação vigente e, em muitos casos, a criar novas leis que atendam as transformações registradas. Nesse contexto, é que se situam as reformas educacionais efetivadas em diferentes países, quase simultaneamente, com características semelhantes.

A profissionalização dos professores é tema recorrente, com maior destaque na década de 1990 em países como Espanha (GARCIA, 1997), Portugal (NÓVOA, 1997, ALARCÃO, 1996), Estados Unidos (POPKEWITZ, 1997) e Brasil (ALBUQUERQUE, 2005). O tema também merece destaque na legislação brasileira, a ponto de os projetos, na Câmara e no Senado, serem alterados no texto final, da LDB nº 9.394/96, que versa sobre a formação de professores (Toschi, 1999).

Apple (1995) afirma que, semelhantes aos Estados Unidos, outros países vivem tempos difíceis, em que a reestruturação da atividade docente está cada vez mais voltada para a política de resultados, dirigida por “técnicas e ideologias gerenciais” (p. 9), e reformas curriculares, visando à padronização nacional, capaz de suprir “necessidades industriais, militares e ideológicas” (idem).

Com o Brasil não é diferente: reforma curricular; formação de professores (EAD); descentralização da gestão financeira; sistema de avaliação nacional, entre outras políticas, justificado pela ineficiência do sistema escolar e a incapacidade do *Welfare State* (Estado Social), em responder sobre os direitos sociais (ALBUQUERQUE e NUNES, 2006). O Estado, no entanto, nas palavras de Therrien e Loiola (2001, p.146) “não desapareceu de cena, ele continua sendo um ator que deve ser considerado como um poder regulador de primeiro plano”.

Albuquerque (2006); Oliveira (2004); Hypolito (1997); Basso (1998); Miranda (2005); Farias (2006) discutem a repercussão das reformas da escola³¹, especificamente, das transformações de ação do professor. Corroborando com Apple (1995), os autores apontam para a tendência mundial, em relação à descaracterização das atividades do professor, pelo controle no trabalho docente. Diz o autor:

Apenas, como exemplo, nos Estados Unidos, na Inglaterra, na Austrália, na Nova Zelândia e em outros países têm havido fortes **pressões nas últimas décadas para exercer um controle mais centralizado sobre o/a professor/a e o currículo** (APPLE, 1995, p. 10) (grifo nosso).

Entendido como exercício material ou intelectual, o trabalho diferencia o ser humano dos demais seres vivos, originando organizações sociais mutáveis. Na sociedade capitalista, a classificação do trabalho é um dos fatores que podem identificar a divisão de classes (RAMOS, *et alli*, 2007). Em se tratando de trabalho docente, julga-se que as atividades educacionais, com o propósito de formação do aluno, considerada no aspecto mais amplo, incluindo gestão, constituem o cotidiano das atividades do professor (OLIVEIRA, 2004).

Ademais, a educação é direito social que se expande, na etapa de acumulação flexível, de modo que a população continue com a sensação de humanização, seja porque sua negação pode acarretar prejuízos maiores, pelos

31 As políticas públicas para a educação repercutem diretamente na escola, pois é principalmente nesse *locus* onde se desenvolvem as ações orientadas pelos documentos originados dos pactos internacionais (ALBUQUERQUE, 2005).

efeitos ou devido a vantagens de empresas que se utiliza de mão-de-obra escolarizada (MIRANDA, 2005).

O panorama atual mostra que os sistemas nacionais e estaduais de avaliação, mediante testes padronizados, têm proporcionado subsídios ao cumprimento do controle e unificação de currículo definido pelo “Estado Central”, com base nas diretrizes e parâmetros curriculares nacionais (THERRIEN e LOIOLA, 2001). Nesse contexto, além da lógica dos resultados, prevalece também a argumentação do desenvolvimento de competências³² (idem).

As possibilidades de construção de espaços autônomos para professores derivam da natureza do trabalho: atividades com seres humanos em local específico, separadas de outros profissionais, com autoridade diante dos alunos (BASSO, 1998). Dessa forma, os professores têm se “rebelado” contra o controle derivado da unificação do currículo e usufruído da liberdade garantida pela independência do seu trabalho, ao determinar metodologias, selecionar conteúdos e atividades mais apropriadas aos alunos, mediante avaliação da necessidade e importância (APPLE, 1995; BASSO, 1998).

Entretanto, neste ponto, está a ambigüidade do trabalho docente: particularidade e complexidade do trabalho docente exigem equilíbrio do professor, entre “regras e autonomia”, ou seja, por mais autonomia e liberdade em sala de aula, elas estão na dimensão pedagógica. O professor continua sob regras administrativas, nas atividades (THERRIEN e LOIOLA, 2001). As “orientações” respaldadas nos textos das reformas têm repercutido diretamente no espaço de organização do trabalho do professor, produzindo, ou melhor, reproduzindo os fenômenos de flexibilização e precarização nas relações de trabalho (OLIVEIRA, 2004; APPLE, 1995; BASSO, 1998; MIRANDA, 2005).

Passa a ser um imperativo dos sistemas escolares formar os indivíduos para a empregabilidade, já que a educação geral é tomada como requisito

³² O termo “competência” conquista mais espaço no debate da educação nacional no início dos anos 2000. De acordo com Perrenoud (2000): “Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”. Para Mello (2003), “[...] para constata-la, há que considerar também os conhecimentos e valores que estão na pessoa e nem sempre podem ser observados”.

indispensável ao emprego formal e regulamentado, ao mesmo tempo em que deveria desempenhar papel preponderante na condução de políticas sociais de cunho compensatório, que visem à contenção da pobreza. **Para cumprir o compromisso, estabelecido em Jomtien, de expandir a educação básica, os países em desenvolvimento tiveram que pensar estratégias de elevação do nível de atendimento às populações sem, contudo, aumentar na mesma proporção os investimentos.** (OLIVEIRA, 2001, p. 1129) (grifo nosso).

O aspecto da educação como promoção social e ingresso no mercado de trabalho são destacados como prioritários das reformas. O investimento, no entanto, passa a ter gestão cada vez mais controlada, sob o pretexto de expansão do sistema de ensino, porém “a expansão da educação básica realizada dessa forma sobrecarregará em grande medida os professores” (OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

A autora destaca como preocupante o acúmulo de funções assumidas pelo professor. O despreparo do professor, como também do próprio sistema em relação à formação docente, reforça as relações de trabalho cada vez mais frágeis, na medida em que são contratadas pessoas não habilitadas que se submetem a situação adversa para consecução de emprego.

A reflexão do fenômeno é identificada com clareza nas relações de trabalho, entre municípios e professores cursistas do Proformação: assegurados apenas pela contratação temporária, é comum verificar a substituição de professores após o término do mandato do prefeito contratante.

Dessa forma, frente às transformações trabalhistas, os cursistas do Proformação contratados temporariamente alternam entre momentos de incerteza e submissão, na tentativa de assegurar o emprego para não perder o chão, como afirmam Lima e Gomes (2002):

Os trabalhadores(as) em educação e todos os outros “perdem o chão” quando vêem seu emprego ameaçado pela empregabilidade e pela terceirização, pela minimização dos direitos conquistados com muita luta, e, mais uma vez, na história da humanidade, pela exploração de sua força de trabalho (LIMA e BORGES, 2002, p. 165).

Diante de novas exigências postas hoje ao profissional da educação, o professor se vê na obrigação de responder demandas diversas induzidas

externamente, em que muitas vezes o ensino é apenas uma delas, que, em determinados momentos, pode ou não ser mais importante, gerando “sentimento de desprofissionalização, de perda da identidade profissional... [...] Nesse contexto, é que se identifica o processo de desqualificação e desvalorização por que passa o professor na contemporaneidade” (OLIVEIRA, 2004, p.1132).

Assim, o sistema passa a exigir que o docente integre “a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo (construção do Projeto Político Pedagógico da Escola – PPP) e da avaliação” (OLIVEIRA, 2004, p. 1132); dando início às discussões sobre a desprofissionalização e proletarização do trabalho docente (idem).

Ao mesmo tempo em que a gestão participativa desponta, no horizonte escolar, dá-se o envolvimento mais ativo da comunidade na escola, gerando sentimentos conflituosos dos professores. Oliveira (2004, p, 1132) destaca, em sua análise, que, se por um lado inicia o processo de democratização da escola; por outro, o mesmo processo insere os pais em setores antes exclusivos aos trabalhadores da educação, suscitando-lhes a sensação de desprofissionalização, por não possuir mais a “autoridade e jurisdição exclusiva” sobre a área de atuação.

Entendida como perda do controle do trabalho, a proletarização, na educação, tem origem na perda de parte da autonomia do professor, do controle das atividades, sem até mesmo saber o que ou como realizá-las, devido ao acúmulo de funções, “deteriorização” das condições de trabalho, gerando, inclusive, tensões ideológicas (APPLE, 1995; OLIVEIRA, 2004; CONTRERAS, 2003). Nas palavras de Apple (1995, p.32):

A integração de sistemas de gerenciamento, de currículos reducionistas de base comportamental e procedimentos tecnicistas estava levando a uma perda de controle e a uma separação entre concepções e execução. Em suma, o processo de trabalho docente estava se tornando sujeito a processos similares aos que haviam levado à proletarização de tantos outros postos ao longo de toda a escala de ocupações.

Semelhantemente às condições de trabalho da classe operária, o professor tem realizado o trabalho em processo de racionalização e controle da gestão (CONTRERAS, 2003).

Sem desconsiderar a importância do planejamento na gestão da educação, “em sua dimensão macro (Planejamento Educacional) e micro (Planejamento Escolar), é preciso reconhecer que o tecnicismo próprio dessa ação, numa abordagem mais tradicional tende a promover separação entre concepção e execução, ocasionando a desqualificação e perda do controle sobre o próprio trabalho” (ALBUQUERQUE, 2006, p.89).

Hoje a racionalização dos processos educativos parece transcender os limites, refletindo padronização do currículo e hierarquização das funções da escola (idem). Considera-se função de controle quando se exerce papel puramente técnico, sem repercussão na qualidade da educação (CONTRERAS, 2003).

A racionalização técnica tem sido identificada na “elaboração precisa do currículo; nos métodos de diagnóstico de avaliação; visão do processo de ensino e aprendizagem previamente planejados e dos resultados esperados; projetos escolares com a determinação precisa de execução; manuais com o repertório das ações a serem envolvidas por professores e alunos” (CONTRERAS, 2003, p. 22).

O repertório de ações se assemelha ao universo do Proformação em que ações desempenhadas pelos principais sujeitos envolvidos (cursistas, tutores, professores formadores) têm gerado ativismo do trabalho docente. Mais uma vez o docente é impedido, pelo excesso de ações em que está envolvido, de realizar ação mais reflexiva sobre sua prática.

Para Therrien e Loiola (2001, p. 145), o trabalho docente apresentado como ações específicas “revela-se fruto de processo que envolve múltiplos saberes oriundos da formação, da área disciplinar, do currículo, da experiência, da prática social, e da cultura, entre outros”.

Basso (1998) evidencia que a possibilidade de controle sobre os professores é mais latente pelas condições subjetivas, às quais são submetidos, ou seja, a formação que recebem: “O controle pode efetivar-se muito mais pela formação **aligeirada do professor** – por falta de conhecimentos mais profundos sobre conteúdos e metodologias, vê-se obrigado a reproduzir o conteúdo do livro didático” (idem, p. 4) (grifo nosso).

O Proformação tem proposta fundamentada na educação a distância e em serviço. A junção dos aspectos precisa ser ponderada, na medida em que o quantitativo de atividades a que o professor cursista está submetido pode comprometer aspectos esperados do perfil do professor, como o domínio do “instrumental necessário para o desempenho competente de suas funções”, e dos “princípios científicos e tecnológicos que sustentam a moderna produção da vida contemporânea” (CUNHA, 2004, p. 18).

Ademais, é imprescindível ressaltar outro aspecto do trabalho docente, destacado por Apple (1995); Oliveira (2004) e Basso (1998): as condições objetivas, “entendidas como as condições efetivas de trabalho, englobando desde a organização da prática – participação no planejamento escolar, preparação de aula etc. – até a remuneração do professor” (BASSO, 1998, p. 2). Farias (2006), corroborando com os autores citados analisa as condições concretas de trabalho dos professores:

Como desenvolver capacidades de cunho cognitivo e criador, em contextos de trabalho precários (acesso reduzido às tecnologias da informação e comunicação; salas de aula lotadas; material de consumo para apoiar as atividades pedagógicas insuficientes; falta de material pedagógico ou desconhecimento de como usá-los junto aos alunos, etc), **em condições desfavoráveis à ação coletiva, à troca de experiências e ao desenvolvimento profissional** (tempo curricular para estudo e discussão inexistente ou insuficiente; professores que trabalham em dois e até em três turnos em decorrência dos baixos salários; atuação em mais de uma escola; formação inicial aligeirada, sobrecarregando o tempo livre dos docentes, como finais de semana, férias... etc)? (FARIAS, 2006, p. 69) (grifos nosso).

Nesse panorama, ao combinar as atividades dos professores cursistas do Proformação, na formação em serviço e de ensino a distância, as condições

objetivas do trabalho se evidenciam: jornada mínima do trabalho remunerado, podendo ser de dois expedientes, somada ao trabalho não-remunerado; condições precárias das escolas e salas de aula³³, dificuldade de acesso, baixos salários, e natureza da contratação.

Isso tudo tem resultado na formação 'pelo menos', ou seja, ao verificar a prática pedagógica do cursista, o tutor ou professor formador tem observado apenas as transformações na sala de aula: planejamento diário ou esquema de aula; comunicação com os alunos; utilização de material didático (cartazes, material concreto, etc). Dessa forma, outros aspectos da proposta pedagógica do Proformação são esquecidos, pelos cursistas e pelos formadores do Programa, como resultado do acúmulo de tarefa.

Conseqüências do processo são refletidas na perda da autonomia do professor, pois, nesse contexto, o docente depende das orientações externas de especialistas, caracterizando, cada vez mais, a falta de controle de trabalho.

Autores diversos, a exemplo de (APLLE, 1995; BASSO, 1998; MIRANDA, 2003), analisam que a resistência à proletarização, contraditoriamente, aproxima ainda mais a classe docente do proletariado, pois o resultado do processo de desqualificação profissional emerge na luta de classes, semelhante aos fenômenos das classes operárias. Em outras palavras, os professores são forçados a assumir responsabilidades para além de suas funções, assemelhando-se ao operário fabril. Paradoxalmente, na medida em que as responsabilidades aumentam, resistem cada vez mais à proletarização: "A ideologia do profissionalismo³⁴ levará a uma aceitação parcial da intensificação pelo professorado e gerará um tipo diferente de resistência, específico das circunstâncias reais de trabalho nas quais ele tem estado historicamente envolvido" (APPLE, 1995, p. 48).

³³ A maior parte do público do Proformação é formada por professores de zona rural, característica reforçada pela vantagem da utilização da educação à distância, "atingindo uma população numerosa e dispersa geograficamente" (CUNHA, 2004, p. 9).

³⁴ A ideologia do profissionalismo pode significar uma defesa dos professores mediante a configuração de um trabalho cada vez mais alienante. Uma outra interpretação pode ser definida como "uma das estratégias de que o Estado se valeu em certas ocasiões para neutralizar os possíveis movimentos de oposição, assim como provocar a colaboração dos docentes face às reformas educativas" (CONTRERAS, 2003, p. 22).

Contreras (2003) acrescenta que a proletarização não deve ser vista, obrigatoriamente, semelhante aos processos dos trabalhadores dos demais setores. Sua análise revela dois tipos de proletarização: técnica e profissional. O cerne da diferenciação está no sentido das palavras: trabalhador e profissional. Enquanto o primeiro perde o controle e decisão sobre as ações, o profissional perde o “valor” e o “sentido” de suas funções. As competências técnicas são preservadas, confirmando o prestígio e reconhecimento. “Isso explica o fato de que, normalmente, os preceitos de proletarização ideológica não levaram à resistência, mas antes à acomodação” (p. 23).

É importante observar que há momentos em que o próprio docente induz o processo de proletarização, ao operacionalizar as políticas sem discussão. Na realidade, em muitos casos, as condições levam a tal carga de trabalho, que tornam impraticável a realização dos objetivos.

Assim, chega-se a outro componente importante e diferencial da classe docente: a ética. A “ideologia do profissionalismo” tem confundido os professores quanto à “responsabilidade” e “profissionalismo”. A atividade está sendo proletarizada e eles não percebem (APPLE, 1995). Nas palavras de Contreras (2003, p.24):

[...] o ensino, enquanto trabalho, vincula o docente a uma responsabilidade e a um compromisso com o valor e o sentido de seu próprio trabalho. Isso provavelmente não só justificará as tentativas de racionalização do ensino, como forma de controlar um trabalho de perigosas conseqüências ideológicas, como também explicará as tentativas de **assegurar a colaboração da classe docente para os fins estabelecidos para a educação pelo Estado, como a melhor forma de conseguir obter não só o seu controle, como também a sua dedicação.** (grifo nosso).

Atividades humanas, não há separação definida, entre o momento de execução e ensino, e, assim, outros processos de planificação surgem, os professores novamente preocupam-se com a técnica, impossibilitados de realizar a reflexão, encarregando-se somente dos fins da instituição: “[...] aquilo que no princípio parece um sistema coerente com as convicções pedagógicas da renovação

acaba por se converter numa armadilha na qual a classe docente fica presa na redefinição técnica de seu trabalho” (idem, p. 29).

Por conseguinte, é mais difícil o desvencilhamento da racionalização e proletarização pela identificação, aceitação e apoio docente às sentenças que legitimam as reformas³⁵, velando, ou melhor, disfarçando os reais interesses do Estado. O professor não percebe a situação (ou não quer perceber), sob pretexto de “manter uma imagem e qualificação profissional e técnica”, que, na realidade, acaba se configurando como semiprofissional³⁶ (ibidem).

Definições e pressupostos são carregados de ideologia, como sinaliza Contreras (2003):

[...] o problema não reside só em saber qual a possibilidade que a ocupação docente tem de se converter em uma profissão, mas, antes, se **o que as profissões representam socialmente é ou não uma aspiração desejável para o ensino**. Ou em concreto, se representa uma forma desejável de autonomia para o trabalho docente (CONTRERAS, 2003, p. 35) (grifo nosso).

Naturalmente, os professores aspiram a nível de “profissionalismo” científico:

É precisamente a partir deste tipo de processos de aspiração a um profissionalismo de efeitos duvidosos sobre a melhoria do trabalho docente que alguns autores **analisaram as armadilhas que esta aspiração pressupõe para o ensino e a classe docente, e ainda como é que são usadas por parte do Estado, em épocas de reforma, para assegurar a colaboração da classe docente e, assim, anular as suas possíveis resistências à redefinição da sua função** (CONTRERAS, 2003, p. 40) (grifo nosso).

³⁵ Convém ressaltar, no entanto, a ambigüidade da reforma curricular brasileira, demonstrando ser forte e ao mesmo tempo fraca: sua “fortaleza” está no sentido de fundamentar-se em teóricos de diferentes linhas de pensamento, de modo que contemplou um pouco de cada um, evitando maiores conflitos e adversários. Esta, porém, também é sua maior fraqueza ao não apropriar-se de uma fundamentação sólida, preferindo o ecletismo em suas orientações.

³⁶ O argumento para tal afirmação reside na teoria dos traços, que consiste em agregar pressupostos necessários para uma categoria ser considerada como profissionalismo; como também no fato de que a autonomia do professor é “usurpada” pelo Estado, aqui colocado como regulador da prática docente.

De igual modo, o professor surpreende-se na armadilha do voluntarismo que, sob a máscara de profissionalismo, assume controle não explícito, passando a ser exercido pelo incentivo à participação docente, no processo de melhoria da escola. Na realidade, o professor não ultrapassa os limites de simples executor, visto que as tarefas já são pré-definidas e os objetivos, traçados (idem).

O professor precisa pensar seu ofício como “profissão educativa”, isto é, preocupar-se menos com o *status* de profissional e voltar a concentração no trabalho de educador: “nesse sentido, estaríamos a tentar definir a autonomia como qualidade educativa, e não profissional, do trabalho docente” (CONTRERAS, 2003, p. 43). Enfim, pensar em “profissionalidade”, não somente como ação de ensinar, mas, sobretudo, “valores e pretensão que seria desejável atingir e desenvolver nesta profissão” (idem, p. 47).

Sob esse ponto de vista, discute-se a “qualidade da prática profissional dos professores em função do que requer o chamado ofício educativo” (ibidem), ou seja, significa a possibilidade de dar direção apropriada à inquietação do professor, em efetivar bom ensino, aspectos da ação profissional definidores do desejo veemente de alcançar os objetivos da docência.

Em Contreras (2003, p. 50), há aspectos consideráveis da profissionalidade docente que devem ser considerados por estarem intrinsecamente ligados à autonomia do professor:

- a) obrigação moral – refere-se ao compromisso do professor com a prática educativa que, apesar de mutável, leva consigo os preceitos morais;
- b) compromisso com a comunidade – intimamente ligado à obrigação moral, refere-se à “relação com a comunidade local”. O compromisso deve ser assumido com autonomia para poder deliberar sobre qualquer situação. A relação do professor com a comunidade não deve ser de obediência “porque não é possível resolver os conflitos e dilemas senão a partir da assunção autônoma dos mesmos” (idem, p. 51);
- c) competência profissional – é o modo de proceder pela obrigação moral e compromisso com a comunidade, envolvendo análise e reflexão do fazer docente:

Só reconhecendo a sua capacidade de ação reflexiva, e de elaboração de conhecimento profissional em relação ao conteúdo da sua profissão, assim como sobre os contextos que condicionam a sua prática e que vão além da sala de aula, é que os professores poderão desenvolver a sua competência profissional, entendida mais como uma competência intelectual do que apenas teórica. (CONTRERAS, 2003, p. 55).

Basso (1998) vê, na significação do trabalho docente, a conquista e permanência da autonomia, e a compreensão do significado deve estar na formação adequada do professor.

Dessa forma, a formação docente é explicitada a seguir, considerando a Racionalidade Técnica, o Profissional Reflexivo, e o Intelectual Crítico, como diferentes modelos de docência que, de certo modo, traduzem o significado e a exigência da função docente. Pretende-se discutir concepções sobre profissão docente e autonomia, tomando como base principal os textos de Alarcão (1996), Pimenta (2002), e Contreras (2003).

2.2 – Modelos de Docência

É dada mais ênfase à formação do professor reflexivo, pela proximidade da proposta pedagógica do Proformação que visa contribuir na formação de cursistas na perspectiva de professores reflexivos, vez que um dos principais documentos afirma que o Programa deseja “[...] contribuir para a formação de um professor capaz de continuar aprendendo e um cidadão responsável e participativo, integrado ao projeto da sociedade em que vive e, ao mesmo tempo, crítico e transformador.” (Cunha, 2004. p.18).

2.2.1 – Profissional Reflexivo

No dicionário Luft (2005), um dos significados de reflexivo é *meditativo*; meditar refere-se a *analisar; ponderar; pensar profundamente*. Assim, inferi-se que, quando alguém está refletindo sobre uma situação, pode estar meditando, analisando, ponderando, pensando profundamente a respeito do fato, o que, certamente causa reações no sujeito. Nisso reside o diferencial da reflexão como adjetivo e como conceito, no cenário educacional.

A expressão profissional reflexivo inicia a trajetória, nas pesquisas de formação dos profissionais, na década de 1970, na Escola de Arquitetura e Planejamento do MIT, com Donald Schön (Alarcão, 1996). Com forte influência filosófica de John Dewey, suas pesquisas são conduzidas para a formação profissional pautada na discussão de temas relacionados a conceitos de eficiência profissional, teoria articulada à prática e reflexão pela ação desenvolvida. Tal formação deve ser acompanhada por orientador, que apresenta a situação ao formando e facilita a compreensão da realidade. O modelo de formação profissional prática, articulada à situação real ou simulada, permite “uma reflexão dialogante sobre o observado e o vivido, conduz à construção ativa do conhecimento na ação segundo uma metodologia de aprender a fazer fazendo”. (Alarcão, 1996. p.13).

Schön observa que, para o profissional efetivar a reflexão na prática, faz-se necessário vivenciar processo que passa pelas etapas de conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação.

De acordo com o autor, o conhecimento na ação é dinâmico, necessário ao desenvolvimento da atividade profissional, e manifestado no momento exato da ação.

A reflexão na ação acontece na execução da ação. O processo força o profissional a tomar atitudes rápidas, com base nas manifestações de algum problema desencadeado, pela aplicação do conhecimento na ação.

A reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a reflexão na ação acontece *a posteriori*. É o momento de reconstrução mental de atitudes tomadas na ação para solucionar imprevistos. A distinção dos momentos está no nível de aprofundamento da reflexão.

A epistemologia da prática profissional centrada no pensamento reflexivo atrai estudiosos da formação de professores, originando publicações sobre o tema, objetivando o modelo de formação para a prática reflexiva dos futuros professores.

Sobre o processo de reflexão de Schön, Alarcão (1996) destaca que o conhecimento na ação é “tácito e manifesta-se na espontaneidade”, na execução da ação. Pimenta (2002) afirma que ele é “implícito, interiorizado”, que faz parte da ação, não lhe é anterior, podendo ser considerado “hábito”. Ele é manifestado no “saber fazer”, fator inteligente que norteia o indivíduo na execução de suas ações, segundo Pérez Gomes (1997). O professor executa o planejamento e transmite o conhecimento científico adquirido na formação.

Em relação à reflexão na ação, Alarcão (1996) afirma que, ocorrendo simultaneamente com a ação ou com pequenos intervalos de tempo, o professor acaba reformulando sua prática, no momento de produção, assemelhando-se à “interação verbal em situação de conversação” (idem. p.16). Pérez Gómez (1997) acrescenta que, à conversação com a situação problema e conseqüente intervenção, é gerado “conhecimento de segunda ordem ou meta-conhecimento na ação” (idem. p.104), imbuído de emoção, acompanhada de quem está diretamente envolvido com o problema e acaba se sensibilizando com as dificuldades e resistências à sua interferência. Para o autor, a reflexão na ação é um momento singular do processo de formação do professor, por estar diante da oportunidade de utilizar, na situação-problema, conhecimentos empíricos articulados aos conceitos teóricos.

Zeichner (1997) afirma que, nessa fase, o professor redimensiona os problemas, pela ação efetivada, ou seja, “aqui a reflexão serve para reformular as ações dos professores no decurso da sua intervenção profissional” (idem. p.126). É o momento de o professor pôr em prática a capacidade de improvisação, saber lidar

com a adversidade, com situação de impedimento de execução do planejamento, requerendo solução imediata do problema.

A solução do professor para os problemas, no momento de aplicação do conhecimento, é imediatamente manifestada pelo processo de reflexão na ação. Assim, as soluções, nos diversos momentos de reflexão vivenciados pelos professores, acabam gerando resoluções que podem ser utilizadas em outras situações-problema. Os processos de reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação surgem no momento em que a solução de novos problemas não se configura em resoluções. A nova situação exige outra análise, explicação, visão; enfim, outros conhecimentos que proporcionem novas perspectivas de percepção e resolução do problema (Pimenta, 2002). Nessas etapas o olhar do professor concentra-se na percepção dos acontecimentos durante a ação, reconstruindo-a mentalmente para analisá-la com mais tranquilidade e racionalidade, distante do furor dos acontecimentos.

As etapas de reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação, segundo Pérez Gómez (1997), podem ser denominadas de “reflexão sobre a representação ou reconstrução a *posteriori* da ação” (idem, p. 105). Na realidade, não é apresentada distinção clara entre elas, pois, atingindo esse nível de reflexão, segundo o autor, o professor obtém o que considera “conhecimento de terceira ordem”, envolvendo os momentos de conhecimento na ação e reflexão na ação e os procedimentos de identificação e caracterização da situação problema; estabelecimento de objetivos e determinação dos meios de como alcançá-los; principalmente os conceitos, teorias, convicções e processos de pensamento do professor.

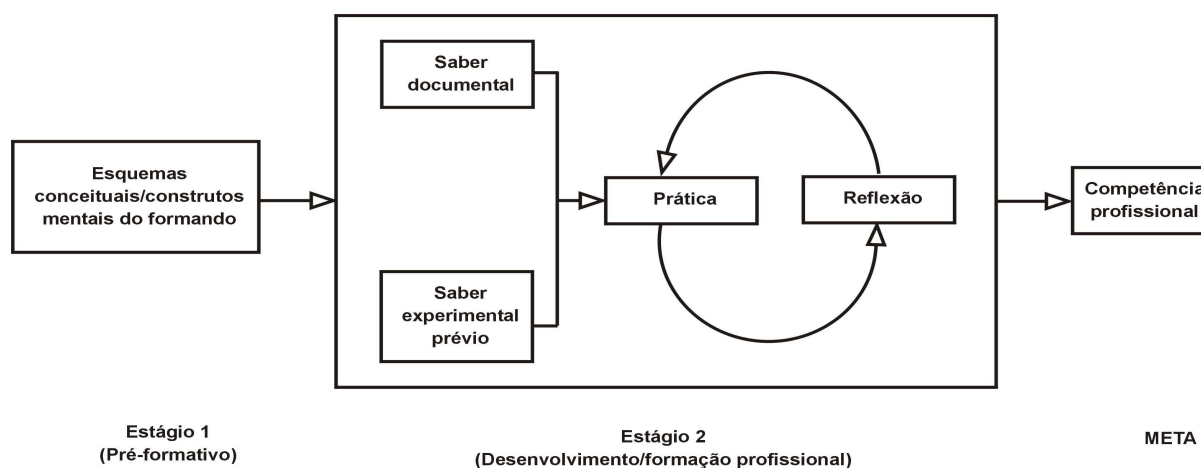
A reflexão sobre a reflexão na ação é o ápice do pensamento reflexivo, em que o professor encerra o ciclo do processo, na direção da solução da situação-problema. A partir desse momento, novas ações são determinadas, novas percepções e soluções, descobertas, novo olhar, mais centrado, situado, prudente, amadurecido (Alarcão, 1996). Para Pimenta (2002), a etapa da reflexão surge no momento em que o repertório de soluções, nas demais, é insuficiente para a solução de novo problema e o professor depara situação inesperada, necessitando de nova

investigação. De acordo com Amaral (1996. p. 97 e 98) essa fase estimula “a evolução e o desenvolvimento profissional do professor, levando-o a construir a sua própria forma de conhecer. [...] leva o professor a desenvolver novos raciocínios, novas formas de pensar, de compreender, de agir e equacionar problemas”. Tem-se clareza que, nesse momento, o professor não é mais o mesmo, o processo vivenciado, de alguma forma, muda sua conduta, sua forma de considerar o mundo e os problemas inerentes à situação educacional.

A conexão entre formação profissional e de professores, conforme pensamento de Schön, pode ser percebida no momento em que há transformação da prática profissional em prática reflexiva, ou seja, nas circunstâncias em que o professor passa a refletir o efeito de suas ações sobre ele mesmo, sobre os colegas, alunos e pais, enfim, sobre a comunidade. O processo torna-se cíclico com a junção do conhecimento, científico ou empírico (teoria), aplicado na prática docente (ação), permeado na análise de suas conseqüências (reflexão), ou seja, o professor **aprende**, em seguida, **aplica** o que aprendeu e, por fim, **analisa** o efeito da ação. Caso não consiga efeito satisfatório, volta ao primeiro estágio do conhecimento, passa pelo momento da ação e, finalmente, a reflexão. E assim sucessivamente até a obtenção de resultado satisfatório para o repertório de experiência positiva.

O modelo de formação profissional (Figura 2) é esquematizado da seguinte forma:

Figura 2 – Modelo Prático-Reflexivo de desenvolvimento/formação profissional



Fonte: Amaral *et alli* (1996)

A formação de professores em efetivo exercício do magistério pode se transformar em veículo de formação do professor reflexivo, pois permite legitimar as teorias adquiridas, também nesse processo, pela investigação e experimentação no cotidiano do professor. Dessa forma, o professor aplica os conhecimentos adquiridos, comete erros, tem consciência deles e tenta agir de modo diferente porque se encontra na dimensão real do trabalho docente. Nessa sucessão de acontecimentos que tem como fundamento a experimentação e a investigação, o profissional tem como desenvolver autonomia e descoberta de potencialidades adormecidas.

A formação em serviço pode contribuir para transformar a prática do professor em prática reflexiva, pois a simulação, por mais que se aproxime da sala de aula, não há possibilidade de reprodução das nuances encontradas. Os fenômenos da relação professor/aluno jamais poderão ser imitados, porque um momento não é igual a outro, uma aula não é igual à outra (PAIVA, 2003).

O pensamento reflexivo tem como função “transformar uma situação na qual se tenham experiências caracterizadas pela obscuridade, pela dúvida, pelo conflito, isto é, de qualquer modo perturbadas, numa situação que seja clara, coerente, ordenada, harmoniosa” (ALARCÃO, 1996, p. 44), e, para o professor conseguir o propósito, deve refletir continuamente a respeito do que realiza e de como realiza (AMARAL, 1996), o que leva a outra questão: o que acontece quando o professor reflete sobre situação-problema, encontra solução eficaz e utiliza o mesmo procedimento, isto é, a solução, em situação semelhante?

A questão tem inquietado autores (Alarcão, 1996; Pérez Gomez, 1997; Nóvoa, 1997; Pimenta, 2002), pois, a partir do momento em que o professor elabora respostas prévias para os problemas do cotidiano de sala de aula e os utiliza em situações semelhantes, o procedimento se transforma em conhecimento tácito, tornando a prática repetitiva, automatizada, mecânica, rotineira. Em “suposta reflexão, o professor fica incapaz de perceber que a solução aplicada dos prováveis problemas está tornando o conhecimento cada vez mais fossilizado” (Pérez Gomes, 1997, p. 106). Em pressuposta competência prática, o professor comete erros, sem

a habilidade de detectá-los, perdendo momentos valiosos de continuação do processo de amadurecimento e reflexão.

Contreras (2003) ratifica, ao afirmar que o repertório de soluções e encaminhamentos que o professor vai acumulando, ao longo da experiência, pode ser considerado armadilha, no aspecto de torná-lo profissional técnico.

A ação do profissional reflexivo é incompatível com a situação burocrática ou de controle porque gerada articulação do docente com o contexto social vivenciado. Nas palavras de Nóvoa (1997, p. 26): “As situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto respostas únicas: o profissional competente possui capacidade de auto-desenvolvimento reflexivo”.

Ademais, a profissionalidade da prática reflexiva não está preocupada somente com a execução final e mecânica, com base em conhecimentos e conceitos. Mas considera a reflexão entre os fins e a maneira de como chegar até eles. (Contreras, 2003).

Assim, o professor reflexivo transforma a prática em algo capaz de produzir e gerar conhecimento. Isso é possível pela combinação das etapas do pensamento reflexivo, aliadas à postura crítica do professor, acerca das próprias experiências, inclusive nos momentos de situações-problemas semelhantes.

Inevitavelmente o professor depara conflitos sociais que o obrigam à tomada de posicionamento. Dessa forma, a ação influencia e é influenciada, expandindo a “sua deliberação profissional à situação social mais lata, contribuindo para que se gere um diálogo social e público que possa também ser mais reflexivo” (CONTRERAS, 2003, p. 90).

Nesse contexto, o conceito de professor reflexivo é desgastado, conveniente, porém, à continuidade do controle sobre a ação docente, como assinala Contreras (2003):

Dado que a consideração do ensino como uma prática reflexiva goza de grande aceitação no mundo acadêmico e gera uma visão positiva junto dos docentes, **a mentalidade instrumental e técnica do ensino encontrou uma nova forma de aceitação, escondendo o seu tradicional estilo frio e impositivo sob a roupagem, mais quente e pessoal, da linguagem da reflexão. O esquema de raciocínio técnico apresenta-se como pensamento reflexivo, e com esta nova linguagem, vão sendo reconstruídos os procedimentos técnicos lineares de resolução de problemas.** Tal fato permite que sejam, efetivamente, reconhecidas aos docentes determinadas competências, embora sem terem conquistado uma maior capacidade de decisão e intervenção (p. 94) (grifo nosso).

A abrangência do conceito de professor reflexivo, não ao controle e autonomia do trabalho docente, corre o risco de responsabilizar, ainda mais, os professores pelos problemas da educação. Nesse contexto, é necessário delimitar a abrangência do pensamento reflexivo, ou seja, até que ponto pode chegar a atuação do profissional reflexivo? Talvez seja mais esclarecedora a resposta à pergunta: até aonde vai o poder de mudança do professor reflexivo.

Sob esse aspecto, incidem as principais críticas ao pensamento de Schön, que, mesmo reconhecendo a institucionalidade da prática profissional, “a sua teoria não proporciona uma análise capaz de ajudar a entender as verdadeiras perspectivas sob as quais esta reflexão, que questiona os próprios limites institucionais, conduz a um reposicionamento das concepções básicas de análise e avaliação detidas pelos profissionais” (CONTRERAS, 2003, p. 96). Não obstante, no pensamento de Schön, há reducionismo velado de a prática reflexiva se ater à sala de aula, pois o papel do professor se limita à mediação do diálogo público (idem).

Sentimento de maior responsabilidade pelas estruturas do ensino, incorporadas pela postura reflexiva, pode implicar rejeição, devido à “segurança aparente” proporcionada pela racionalização técnica, ao limitar a responsabilidade do professor à execução de técnicas, em sala de aula. Além desse aspecto, existe ainda a ambigüidade da ação docente: os interesses dos professores, em algum momento, entram em conflito com os interesses da escola (CONTRERAS, 2003).

2.2.2 – Intelectual Crítico

Pelas críticas do modelo do professor reflexivo em Schön, além de pensar a atividade docente como atividade intelectual, é necessário envolver a ação no contexto social mais amplo, dada a impossibilidade de desarticulação de direitos e deveres educacionais dos sociais.

O modelo entende a ação docente como trabalho intelectual crítico, relacionado ao cotidiano, e os professores devem se envolver com situações de ensino, contribuindo com os alunos para “desenvolver igualmente as bases para a crítica e transformação das práticas sociais que se constituem em torno da própria escola” (CONTRERAS, 2003, p. 110).

A concepção de Giroux de docente como profissional intelectual crítico articula-se com o conceito de “autonomia emancipadora”. Isso significa que os professores devem provocar discussão que legitima as “práticas sociais e escolares”, fundamentada em conhecimentos críticos, para possibilitar a educação pautada na “formação de cidadãos críticos e ativos” (idem).

Dessa forma, os professores se elevam ao *status* de “intelectuais transformadores”, pois sua prática não se reduz ao pensamento crítico, mas objetiva a formação para o “pensar e agir criticamente” (ibidem). Outra tarefa dos intelectuais transformadores diz respeito aos movimentos sociais, instigando alunos, pais, colegas; enfim, a comunidade escolar para a luta pela transformação social, a começar pela educação (ibidem).

De acordo com Contreras (2003), o problema do conceito de intelectual crítico na obra de Giroux, está no fato de que o autor não revela como o professor constrói sua profissionalidade:

Dada a ausência de análise sobre quais as circunstâncias reais – sociais, institucionais e históricas – em que os docentes vivem o seu trabalho, bem como as conseqüentes dificuldades práticas que teriam de vencer para modificá-las, **parece assumir-se que a mera leitura e iluminação por essas idéias** (de Giroux), **aliadas à vontade e ao desejo político de**

empreender as transformações, são elementos mais que suficientes para que os docentes se convertam em intelectuais críticos. Giroux representa o conteúdo de uma nova prática para os professores, mas não expressa as conexões com as experiências concretas dos docentes que as tornariam possíveis (CONTRERAS, 2003, p. 112) (grifo nosso).

Contreras (2003) afirma que a reflexão crítica traz o esclarecimento necessário da teoria de Giroux, na medida em que considera que a reflexão permite ao docente olhar crítico, capaz de “analisar e questionar as estruturas institucionais em que trabalham” (idem, p. 113). A partir disso, a reflexão do professor é ampliada, permitindo análise mais ponderada sobre o sentido social e político, adotado pela instituição, e como isso pode se refletir na prática docente:

[...] refletir criticamente significa colocar-se no contexto de uma ação, na história da situação, participar numa atividade social e tomar uma postura perante os problemas. Significa explorar a natureza social e histórica, tanto da nossa relação como atores nas práticas institucionalizadas da educação, como da relação entre o nosso pensamento e a nossa ação educativas (CONTRERAS, 2003, p. 113).

Em outras palavras, refletir criticamente exige questionamentos, gerando análise da intencionalidade da ação docente, determinando de que maneira se articula ao contexto social, definindo ainda os atores beneficiados. Para que isso aconteça é necessária

[...] uma crítica sócio-histórica dos professores e das escolas, reconhecendo o sentido político dos professores e das escolas, reconhecendo o sentido político a respeito da função do ensino e configurar um novo significado para a prática educativa, mais justa, mais satisfatória e mais racional, concebendo novos futuros. Por isso a reflexão crítica busca uma crítica de interiorização de valores sociais dominantes, como forma de tomar consciência de suas origens e de seus efeitos (BORGES, 2002).

A reflexão crítica contribui na emancipação docente, no que se refere à visão mais crítica, sobre as condições do trabalho docente, objetivas ou subjetivas. Para tanto, propõe-se contribuir para o favorecimento de diálogo em que o docente reconheça e analise as condições limitantes de sua ação para, em seguida, agir como sujeito ativo e comprometido em modificar o panorama que o coloca apenas como técnico que reproduz idéias de outrem (CONTRERAS, 2003).

Mas a transformação da educação pressupõe parceria do professor com a comunidade, visto que a emancipação não deve ser interpretada como “conquista de um direito individual profissional, mas como a construção das conexões entre a realização da prática profissional e o contexto social mais amplo, que também deve transformar” (idem, p. 130).

Assim, os professores e a sociedade precisam estar sintonizados para que as transformações estejam condizentes com interesses e necessidades de todos. E é isso que a teoria crítica vislumbra, ou melhor dizendo, julga ser possível a teorização e superação das “contradições e dificuldades em que vivem professores e estudantes” (BORGES, 2002, p. 212,). Entretanto a autora chama a atenção para importante fato: é preciso considerar as implicações que podem acompanhar o processo, na medida em que os anseios pela transformação estão associados “a determinadas posições de classe, gênero e raça, pois um conhecimento ou uma perspectiva de análise, que se revela libertadora para umas pessoas, pode ser opressora para outras” (idem).

Isso não significa que a prática do professor não seja confrontada, mas é fundamental considerar as diferenças do fazer pedagógico, levando em conta valores sociais, assim como, o *habitat*, isto é, alunos, pais, escola, comunidade, enfim, fatores que influenciam a conduta profissional, pois “é possível que aquilo que compromete significativamente a experiência de muitos professores não pode ser compreendido pelas perspectivas críticas de outros” (ibidem).

A procura da conquista da autonomia está em consonância com os propósitos, como revela Contreras (2003):

[...] a autonomia jamais estaria desligada desse último propósito político, porque a autonomia profissional dos professores, entendida como processo progressivo de emancipação, também não estaria desligada da autonomia social, isto é, das aspirações das comunidades sociais em criar os seus próprios processos de participação e decisão nos assuntos que afetam as suas vidas. [...] **Vista assim, a autonomia profissional perde o seu sentido de auto-suficiência, para se aproximar da solidariedade** (p. 130, 131) (grifo nosso).

O professor, portanto, necessita de formação que proporcione desenvolvimento do olhar reflexivo e crítico: adquira conhecimento científico e saiba

aplicá-lo, execute planejamentos e seja também capaz de produzi-los, seja racional e emotivo na medida certa. Nas palavras de Farias (2006, p.77), o “professor mobilize sua capacidade cognitiva, criativa e afetiva como estratégia que lhe permita aprender de modo contínuo, redimensionando suas crenças e renovando seus saberes e práticas”.

A trajetória não é fácil, pois significa estar em oposição ou resistir a teorias estabelecidas, princípios e determinações de instituições escolares. O compromisso do intelectual crítico não se limita à prestação de serviço social à comunidade, o ofício compreende também a propagação de educação justa em que barreiras sociais sejam ou estejam dissolvidas (BORGES, 2002).

2.2.3 – Racionalidade Técnica

Ao longo dos anos, os professores são convencidos de que ser profissional é ter conhecimento científico; dominar técnicas de gestão e controle de turma e de avaliação dos conteúdos (CONTRERAS, 2003).

Os conhecimentos, no entanto, na perspectiva da racionalidade técnica, são adquiridos na formação inicial ou permanente. Os conhecimentos pedagógicos de maior “relevância são os que podem ser apresentados como técnicas ou métodos de ensino” (idem, p. 64).

No modelo de formação, a competência prática é transformada em competência profissional por meio da utilização do conhecimento sistemático (teórico e técnico), na resolução de problemas, em outras palavras, é o processo de instrumentalização técnica. Nas palavras de Contreras (2003):

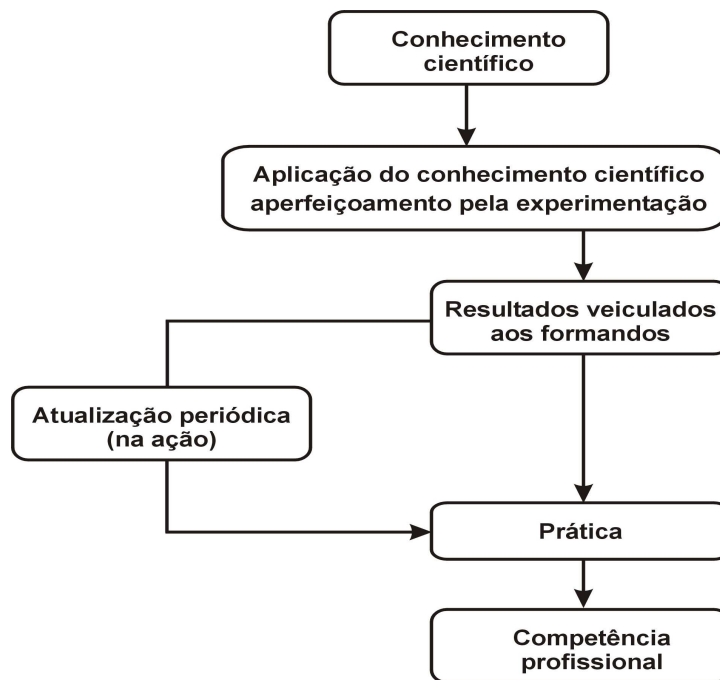
O aspecto fundamental da prática profissional define, por conseguinte, a disponibilidade de uma ciência aplicada que permite o desenvolvimento de procedimentos técnicos para a análise e diagnóstico dos problemas e para o tratamento e solução dos mesmos. A prática implicaria a aplicação

inteligente deste conhecimento aos problemas que enfrenta um profissional, com vista a encontrar uma solução satisfatória (p. 60).

O profissional deve superar a visão de que a responsabilidade do professor se limita á aprendizagem dos alunos, aos problemas manifestados na sala de aula ou ao cumprimento das metas estabelecidas pela instituição (GHEDIN, 2002).

O esquema da Figura 3 demonstra hierarquia entre conhecimento e prática:

Figura 3 – Modelo da Racionalidade Técnica



Fonte: Amaral *et alli* (1996).

A graduação “estabelece uma outra hierarquia entre os componentes do saber e as relações com o fazer” (CONTRERAS, 2003, p. 61). É possível observar explícita divisão do trabalho no que se refere à produção e aplicação do conhecimento: os professores, a princípio, ficam relegados apenas à execução das técnicas, pois não possuem competência para sua elaboração. Assim, a hierarquia pode ser considerada também como relação de dependência entre produtores e executores, visto que a ação requer produção de técnicas e conhecimentos básicos.

O que se costuma identificar no profissional que agrega característica da racionalidade técnica é a imagem de executor preocupado com a aplicação direta de fórmulas ou métodos capazes de solucionar as dificuldades ou obstáculos relacionados ao ensino:

O conhecimento prático de algo é, segundo este modelo, a aplicação dos meios mais adequados aos objetivos propostos. Assim, a natureza de qualquer profissão é, acima de tudo, instrumental. Os resultados do conhecimento científico são apresentados ao formando pelos peritos nessas áreas e espera-se que este aplique os resultados da investigação à prática (AMARAL, et alli, 1996, p.95).

Para Schön *apud* Amaral (1996) as crises vivenciadas pelas profissões assentam no modelo da racionalidade técnica. Afirma ainda que as universidades também padecem do fenômeno na medida em que há

[...] grande desfasamento entre o que procura ensinar e as situações que se deparam aos formandos na área. O seu currículo normativo está assente na premissa de que a competência prática se torna competência profissional quando o procedimento de resolução de problemas se baseia no conhecimento sistemático, de preferência científico (AMARAL, et alli, 1996, p.95).

Outra característica do modelo incide no fenômeno de “causa-efeito”, ao antever as conseqüências dos efeitos de determinados comportamentos e ações. Nesse contexto, percebe-se, com clareza, forte influência da concepção positivista.

A racionalidade técnica reza ainda que os objetivos sejam fixos e claramente definidos, isto é, precisa ser conhecimento/ação, em que se possam comprovar efetivamente os resultados.

Sendo assim, desenvolver a formação pautada na racionalidade técnica significa pensar a profissionalidade da concepção de produto, em que o ensino e o currículo são ações baseadas em “resultados ou produtos pré-determinados” (CONTRERAS, 2003, p. 64).

Tem-se como resultado a prática instrumentalizada, não questionada pelo professor, porque o importante é realizar a tarefa de forma eficaz, desconsiderando inclusive a importância do valor moral e formativo da ação docente.

O professor, ao deparar situação que não esteja no repertório de soluções possíveis ou técnicas conhecidas, não sabe como proceder, por não saber agir em situações de incerteza e imprevisto:

Os profissionais que não refletem sobre seu exercício docente tendem a aceitar de maneira acrítica a realidade cotidiana das escolas, buscando meios para alcançar os fins e resolver problemas que são, de maneira geral, decididos pelos outros, para eles (LIMA e GOMES, 2002, p. 168).

A autonomia do professor é totalmente cerceada e ilusória, na medida em que o ensino é desenvolvido pela prática reprodutora, sem criatividade. De acordo com Contreras (2003):

As capacidades associadas à ação autônoma, como a deliberação e o entendimento, ficam aqui reduzidas a um conjunto de competências e a regras que têm de ser seguidas. Ao estar, além do mais, dependentes de outras instâncias e de outros técnicos de nível superior, que planificam o seu trabalho ou os modos de racionalização que têm de ser assumidos, a sua capacidade de ação autônoma encontra-se cerceada (p. 68).

Enfim, é necessário discernimento do professor na análise do fazer pedagógico, pois não existe indicação definitiva do modo de proceder em sala de aula. Assim como a falta de critérios de utilização de conceitos, a exemplo do professor reflexivo ou intelectual crítico reflexivo, disfarça práticas tradicionais arraigadas na racionalidade técnica, pode iludir o docente a despeito de prática moderna, mas que pode conduzi-lo à responsabilização por todo e qualquer problema relacionado ao ensino (BORGES, 2002).

O próximo capítulo discute o Proformação, enfatizando a proposta pedagógica. O exercício de análise, a seguir, tem como pretensão relacionar aspectos da proposta do Programa às políticas educacionais resultantes das

orientações internacionais discutidas no Capítulo 1, assim como identificar modelo de docência assinalado em propósitos.

CAPÍTULO 3

PROFORMAÇÃO: ANALISANDO SUA PROPOSTA

O Proformação é uma escola diferenciada, e quem participa dele, tem intenção de continuar na profissão de magistério. A base que o Programa proporciona é muito importante para nosso dia a dia.

(Professora Cursista, 2007)

Até aqui, tem-se o contexto em que o Proformação é elaborado e implementado e posto o conceito de docência além da sala de aula, na dimensão dos aspectos relacionados ao ensino, gestão e pesquisa (CONTRERAS, 2003). O propósito deste capítulo é examinar a concepção de docência da proposta pedagógica do Proformação, em face de documentos oficiais (leis e decretos) e técnicos (produzidos pelo MEC), de sua criação, implantação e desenvolvimento.

Este capítulo configura a primeira parte da execução da metodologia selecionada para análise da docência de egressos do Proformação em Quixadá, turma 2000-2001. A proposta é selecionar entre os documentos do Quadro 6, o material didático adequado ao favorecimento das respostas dos questionamentos formulados da introdução da pesquisa.

Quadro 6 – Material Didático do Proformação e sua finalidade

Material	Quantidade	Finalidade
Guias de estudo	32 (um exemplar por unidade)	Destinados ao professor cursista, contêm textos para estudo, orientação e sugestões de atividades.
Cadernos de Verificação da Aprendizagem (CVA)	32 (um exemplar por unidade)	Destinados ao professor cursista, contêm exercícios referentes aos conteúdos dos guias de estudo.
Fitas de vídeo ³⁷	32 (uma fita por unidade)	Destinadas ao trabalho do tutor nos EQs, integram os conteúdos dos guias, que incluem propostas de atividades e situações de prática pedagógica.
Guia Geral	1	Destinado aos envolvidos, contém detalhamento da proposta do Programa.
Manual de Operacionalização	1	Destinado aos envolvidos, contém detalhamento da estrutura organizacional e execução do Programa.
Manual do Tutor	1	Destinado ao tutor, apresenta as funções do tutor.
Textos de Apoio	5	Destinados ao tutor e a AGF, contêm orientações sobre a reunião do sábado (EQ), Memorial, Prática Pedagógica, Projeto de Trabalho e atividades desenvolvidas pela AGF.
Cartilhas de Procedimento	3	Destinadas a AGF e EEG, contêm orientações sobre os procedimentos financeiros da AGF, SIP e cumprimento do Acordo de Participação.

Fonte: BRASIL (2004).

O Quadro 6 revela o compromisso da SEED/MEC com a disponibilização de informações e conteúdos aos colaboradores³⁸ para as atividades do Proformação. O volume de material, no entanto, reforça as características “aligeiradas” do Programa: dois anos para habilitação, em magistério, de professores leigos em exercício, nos conteúdos do ensino médio e formação pedagógica.

Considerando o objeto deste estudo, ou seja, a análise da docência dos egressos do Proformação, em Quixadá, turma 2000-2001, são selecionados seis documentos:

- Guia Geral (CUNHA, 2004) – explicita o Proformação, estrutura organizacional, metodologia, matriz curricular e sistema de avaliação.
- Manual do Tutor (CUNHA, 2004b) – as análises apoiam a discussão iniciada, enfatizando a proposta do desenvolvimento das competências para o memorial e prática pedagógica, na perspectiva da docência.

³⁷ Vídeos especialmente produzidos para o Proformação.

³⁸ Termo utilizado pela CNP para designar todos os profissionais envolvidos no Proformação, inclusive o professor cursista, dando a idéia que todos colaboram para um bem comum: “[...] não apenas (para) o título, mas principalmente (para) o domínio dos conteúdos do ensino médio e a formação pedagógica necessários para a melhoria da qualidade de sua prática pedagógica (professor cursista) na sala de aula” (BRASIL, 2000, p.5).

- Guias de Estudo (MENEZES e RAMOS, 2002) – o Proformação tem 32 Guias de Estudo, em 4 módulos. Entretanto é selecionado para análise apenas o primeiro Guia de Estudo de cada módulo. O critério da seleção é o argumento de que os livros trazem a apresentação geral de todo conteúdo das áreas temáticas, estudadas no módulo. Ademais, são abordadas as competências da prática pedagógica e do memorial, específicas de cada um. Do mesmo modo, o primeiro guia anuncia o eixo das áreas temáticas, responsável pela interdisciplinaridade no Proformação, e o detalhamento de como ele está dividido, entre os demais guias do módulo. Dessa forma, os livros estão associados por módulo e eixo integrador: Módulo I – Educação, Sociedade e Cidadania; Módulo II – A escola como instituição social; Módulo III – Organização do ensino e do trabalho escolar; e Módulo IV – Teoria e prática educativa e especificidade do trabalho docente.

Espera-se que a análise dos documentos contribua para indicação do caminho de construção da docência no Proformação. Antes, porém, de iniciar a jornada, é essencial conhecer fatos da história do Programa.

3.1 – Como tudo começou³⁹

A idéia do programa de formação inicial para professores em exercício sem titulação mínima se forma da expectativa criada em torno da TV Escola. Nessa experiência desenvolvida com sucesso, desde 1996, em atendimento aos professores das escolas distantes e de difícil acesso, docentes continuam leigos, pois o programa, ao se deter na educação continuada, visa apenas à equalização da educação, que remete ao “nivelamento” da educação, nas diversas regiões, sob o propósito de formação continuada dos professores. O propósito, no entanto, não

³⁹ A reconstrução da trajetória do Proformação fundamenta-se nas entrevistas de Rocha (2001), entre 2000 e início de 2001, na tese de doutorado, “Os professores leigos e o Proformação: uma alternativa possível a partir do Projeto Piloto de Mato Grosso”. Utilizam-se relatos dos primeiros envolvidos com a proposta do Proformação: Diretora da SEED/MEC; Consultores do Banco Mundial, e Coordenadora Nacional do Proformação.

atende ao cumprimento da Lei quanto à formação (título) mínima. Dessa forma, em 1996, a demanda de programa de formação inicial começa a tomar forma no MEC.

O projeto inicial⁴⁰ é idealizado pela Diretoria do Departamento de Planejamento e Desenvolvimento de Projetos da SEED/MEC, com aprovação em 1997. Em 1998, após delimitar as competências da União, dos Estados e Municípios, no Projeto, a SEED/MEC promove o Fórum Nacional na Paraíba para apresentar a Proposta aos representantes da UNDIME, Conselhos Estaduais de Educação, Pró-reitores de extensão, ANFOPE, e representantes de outros segmentos. O Projeto obtém receptividade considerável, aprimorado pelas discussões e sugestões.

A delimitação da estratégia e do material do Proformação tem a contribuição do consultor internacional em educação a distância, Michael Moore⁴¹, recomendado pelo BM, órgão financiador do Projeto. O Banco Mundial financia projetos de capacitação de professores⁴², sem resultados esperados. Diante da possibilidade de investir em projeto de educação a distância como principal modalidade de ensino, e ainda na perspectiva de formação inicial em serviço, com duração maior, e conseqüentemente, demanda financeira superior, o Banco Mundial decide investir na proposta do Proformação.

O Projeto Piloto do Proformação tem início em junho de 1999, em dois estados da região Centro Oeste: Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. O fundamento da decisão pela região, para implantação do Projeto, é a proximidade dos estados da capital federal, o que facilita o acompanhamento do Programa; por ser a região com menos professores leigos, com beneficiamento para todos; e também pelo

⁴⁰ O curso de formação de professores do Instituto Kennedy, do Rio Grande do Norte, serviu de inspiração para a proposta, quanto a considerar o exercício da docência como parte da carga horária do Proformação. Possivelmente este seja o motivo que justifique a ausência daquele estado em qualquer das versões do Programa.

⁴¹ Pesquisador em Educação a Distância da Universidade da Pensilvânia e consultor do Banco Mundial, contratado especialmente para assessorar na criação e desenvolvimento do Proformação.

⁴² Nesta época o Projeto Nordeste começava a se transformar em FUNDESCOLA e atender as regiões Norte e Centro Oeste. O BM, financiador desse projeto, estava insatisfeito com os modelos das capacitações, que apesar de ter um investimento elevado, os professores continuam sem titulação, visto que as capacitações sequer configuravam como formação continuada. Os índices de reprovação no Nordeste continuavam a ser os mais altos do Brasil e os professores permaneciam como leigos (ROCHA, 2001).

interesse dos estados Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, realidade diferente de Goiás, pois as dificuldades de negociação com esse Estado impedem sua participação no Piloto, com ingresso somente a partir do Grupo I (ROCHA, 2001).

3.2 – Estrutura Organizacional do Proformação

A implementação, desenvolvimento e acompanhamento do Proformação são de forma descentralizada, pela parceria entre as esferas federal, estadual e municipal, com assinatura de Acordo de Participação, contendo as responsabilidades de cada ente federado (ANEXO 5). Entre outras garantias, o Acordo assegura aos professores cursistas, sua permanência em efetivo exercício, em sala de aula, condição *sine qua non* para o Proformação, e a isenção de despesas de transporte e alimentação para participar dos momentos presenciais, com professores formadores e tutores.

Na estrutura organizacional (ANEXO 6), a SEED/MEC responde pela proposta técnica e financeira, pela produção, impressão e distribuição do material didático, além do monitoramento, implementação, momentos de formação das equipes e avaliação do Programa em nível nacional. Para tanto, é constituída a Coordenação Nacional do Proformação (CNP), em Brasília. Dentre os profissionais da equipe, estão Assessores Técnicos e Pedagógicos (ATPs) distribuídos nos estados participantes, com função de acompanhamento técnico e pedagógico, mantendo a equipe central informada do processo de implementação do curso, e auxiliando os demais participantes na resolução das dificuldades.

Merecem destaque os momentos de formação dos Professores Formadores e Tutores do Programa. Antecedendo cada semestre, a Capacitação dos Professores Formadores tem como objetivo preparar o Formador para atuar nos momentos presenciais e desempenhar funções de orientação e acompanhamento do desempenho dos tutores e cursistas. Na Capacitação dos Tutores, são abordadas funções de observação, análise, avaliação, orientação e registro do

desempenho dos professores cursistas. As capacitações, no entanto, não abordam questões de como trabalhar com a EAD; discussão da proposta pedagógica ou da docência pretendida para o cursista, em dimensão mais ampliada. Os momentos priorizam planejamento para a Fase Presencial (professor formador) e avaliação e registro dos instrumentais (tutor).

O trabalho do Assessor Técnico do Proformação proporciona visibilidade privilegiada do Programa, pois tem como função primordial o acompanhamento mensal das atividades das Agências Formadoras (AGF); dos encontros presenciais oficiais: capacitações de formadores e tutores, encontros dos tutores com cursistas (quinzenais), encontros dos formadores com tutores (mensais), e encontros dos formadores com cursistas (semestrais). Além disso, há a possibilidade de assistir à prática pedagógica em sala de aula do professor cursista.

À Secretaria de Educação Estadual compete a constituição da Equipe Estadual de Gerenciamento (EEG) para coordenação, execução e monitoramento das atividades no Estado. Está ainda entre as atribuições da EEG submeter o Projeto do Proformação ao Conselho Estadual para autorização de funcionamento e seleção de profissionais para as Agências Formadoras (AGFs).

A AGF é o núcleo de apoio pedagógico e administrativo dos tutores e professores cursistas, funciona em escola de nível médio e coordena os municípios situados na área de abrangência. É constituído por 7 profissionais⁴³: um coordenador e seis professores. A Equipe Estadual de Gerenciamento (EEG) geralmente privilegia os municípios em que há CREDE, visando à facilidade de articulação com os municípios circunvizinhos.

As despesas de manutenção da AGF com material de expediente, transporte e alimentação dos professores formadores para acompanhamento dos momentos presenciais, com cursistas e tutores, são asseguradas pelo Acordo de Participação, conforme o valor repassado pelos municípios. O valor definido pelo MEC é o mesmo desde o primeiro grupo: R\$ 10,00 (dez) reais por cursista. A

⁴³ O Coordenador está disponível 40 horas semanais, enquanto os professores formadores, 20 horas.

prestação de contas do repasse é feita pela AGF e entregue semestralmente aos municípios adimplentes.

A AGF é responsável pelo acompanhamento do cumprimento do Acordo de Participação dos municípios coordenados e pelo envio mensal do Demonstrativo do Acordo de Participação para a EEG. Inadimplente o município, em cláusula do Acordo, a AGF envia ofícios de cobrança, com cópia para a EEG. Não regularizada a situação, a EEG e o ATP comunicam a CNP para o MEC notificar o Tribunal de Contas do Estado ou dos Municípios das eventuais irregularidades. A CNP pode ainda, em concordância com a EEG, suspender, temporariamente ou em definitivo, as atividades do Proformação do município.

A implementação do Proformação no município se dá pelo do Órgão Municipal de Educação (OME) e corpo de tutores. Ao OME, compete designar técnico responsável pela logística necessária aos Encontros Quinzenais (EQs), aos sábados, entre tutor e cursistas. Nesses EQs, o cursista entrega as atividades para avaliação, pontuadas pelo tutor, e recebe material e orientações para os próximos estudos. O número de tutor estabelecido pela CNP por cursistas é de 1:10, no máximo 1:12.

Há hierarquização de funções, disfarçada em cooperação entre as três instâncias: federal, estadual e municipal. A graduação remete à racionalização técnica fundamentada, em Contreras (2003).

O ensino a distância do Proformação se utiliza de material impresso e videográfico para orientação das atividades dos cursistas. Na escolha do material, é levado em consideração o perfil do professor cursista do Programa: vive em zonas urbana e rural, em lugares de difícil acesso e/ou condições precárias onde o material deve chegar, e mais importante: em condições efetivas de estudo. Dessa forma, a informática é empregada somente para acompanhamento da Coordenação Nacional do Proformação pelo Sistema de Informações do Proformação (SIP), alimentado pelas agências formadoras, mediante relatórios e formulários preenchidos pelos tutores, do desempenho detalhado dos professores cursistas.

3.3 – Proformação: do Projeto Piloto ao Grupo VI – características de cada versão

O Proformação vem, nos últimos 7 anos, habilitando professores leigos para a regência de 1ª à 4ª séries do ensino fundamental, sobrevivendo a dois governos (partidos políticos opostos): Fernando Henrique Cardoso/PSDB (1999/2002) e Luis Inácio Lula da Silva/PT (2003/2006), caracterizando-se em política de Estado, guardadas as proporções.

Cada versão do Programa tem duração de dois anos e, de 1999 até o momento, são 8 grupos formados (Quadro 7), com mais de 30 mil professores habilitados, somente nas regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste (BRASIL, 2004) (ANEXO 7).

Quadro 7 – Grupos formados ou em formação no País pelo Proformação

Grupo/Versão	Período	Estados participantes
Piloto	07/1999 a 06/2001	Mato Grosso e Mato Grosso do Sul.
Grupo I	01/2000 a 12/2001	Acre, Ceará, Goiás, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rondônia e Sergipe.
Grupo II	07/2000 a 06/2002	Alagoas, Amazonas, Bahia, Maranhão e Tocantins.
Grupo III	07/2002 a 06/2004	Alagoas, Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rondônia, Sergipe.
Grupo IV	07/2004 a 06/2006	Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Maranhão, Pernambuco, Piauí, Rondônia, Roraima, Sergipe.
Grupo IV-B	01/2005 a 12/2006	Goiás
Grupo V	07/2005 a 06/2007	Alagoas, Bahia, Maranhão, Minas Gerais, Pernambuco, Sergipe.
Grupo VI	01/2006 a 12/2007	Pernambuco

Fonte: SEED/MEC (2007).

O Piloto configura-se como teste do Proformação. Entre os problemas enfrentados pelo grupo, o atraso da confecção do material didático é o mais grave. O Grupo I também é vítima: os livros de estudo e os vídeos não são prontos a tempo. A estratégia do MEC é reproduzir os textos em brochura e entregá-los aos cursistas para amenização do problema. Quanto aos vídeos, não é possível qualquer adaptação: as primeiras fitas, referentes ao 1º semestre, chegam às mãos do Piloto apenas no 3º semestre e no 2º do Grupo I.

Apenas nos Grupos I e III, houve participação simultânea de estados das regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste. Enquanto o Grupo I tem o maior número de professores inscritos, o Grupo III caracteriza-se pelo maior número de estados conveniados: 11 ao todo (SEED/MEC 2007).

A partir do Grupo II, não há mais problemas com a entrega do material didático. Além disso, a experiência adquirida pela CNP minimiza as demais dificuldades.

O estado de Goiás, único componente do Grupo IV-B, não faz adesão ao Grupo IV, evitando iniciar o Proformação próximo às eleições municipais, temendo as conseqüências de mudança de gestor.

A partir do ano 2005, o Proformação tem abrangência nacional, com adesão de qualquer estado. Entretanto, dos estados das demais regiões, Sul e Sudeste, apenas Minas Gerais adere ao Grupo V, com algumas particularidades: o ATP e todos os tutores são servidores contratados pelo estado; e constitui apenas uma AGF, na capital Belo Horizonte. A versão se distingue das demais pelo grupo de professores cursistas do Movimento dos Sem-Terra (MST), em Alagoas.

O último grupo do Proformação apresenta, como característica, a participação de professores indígenas do estado de Pernambuco, único do Grupo VI, com que o MEC pretende encerrar as atividades do Proformação no Brasil. Atualmente, o Programa está sendo implementado em outros países dos continentes africano e asiático, de língua portuguesa: Tomé e Príncipe e Timor Leste. Nesse último país, há missão de professores brasileiros, participando da implementação e desenvolvimento do Proformação, inclusive da adaptação do material didático. Outro país africano, Guiana, também tem interesse do Proformação.

Apesar da participação de professores que representam a diversidade social e étnica do Brasil, envolvendo integrantes do MST e indígenas, o currículo do Proformação permanece inalterado da matriz curricular (Quadro 8). A decisão pelo

currículo único encontra consonância com os pressupostos de controle do professor, sua proletarização e perda da autonomia⁴⁴.

3.4 – Proformação: conhecendo a proposta pedagógica

Quadro 8 – Matriz Curricular do Proformação

M O D U L O S	Áreas Temáticas						Núcleo Integrador	
	Base Nacional do Ensino Médio				Formação Pedagógica			
	Linguagens e Códigos	Matemática e Lógica	Identidade, Sociedade e Cultura ⁴⁵	Vida e Natureza ⁴⁶	Fundamentos da Educação ⁴⁷	Organização do Trabalho Pedagógico ⁴⁸	Eixos integradores	Projetos de trabalho
1º	Sistema Simbólico	Matemática I	Filosofia, Sociologia e Antropologia	Química, Física e Biologia I	Fundamentos Sócio-Filosófico		Educação, Sociedade e Cidadania	Integração Escola-Comunidade
2º	Língua Portuguesa I	Matemática II	História e Geografia I		Psicologia Social	Sistema Educacional Brasileiro	A Escola Como Instituição Social	
3º	Língua Portuguesa II Língua Estrangeira I	Matemática III		Química, Física e Biologia II	Psicologia Escolar	Bases Pedagógicas do Trabalho Escolar	Organização do Ensino e do Trabalho Escolar	
4º	Língua Portuguesa III Língua Estrangeira II		História e Geografia II	Química, Física e Biologia III	História da Educação	Ação Docente e Sala de Aula	Teoria e Prática e Especificidade do Trabalho Docente	

Fonte: Guia Geral do Proformação (CUNHA, 2004).

A matriz curricular é definida para associação das áreas temáticas da base nacional do ensino médio e da formação de professores, ao núcleo integrador, que

⁴⁴ Temas abordados no Capítulo 2.

⁴⁵ Envolvendo conhecimentos sobre: sociologia, filosofia, história e geografia.

⁴⁶ Envolvendo conhecimentos sobre: biologia, física e química.

⁴⁷ Envolvendo conhecimentos sobre: sociologia e filosofia da educação, e psicologia.

⁴⁸ Envolvendo conhecimentos sobre: estrutura, currículos e programas, e didática.

tem como função agregar conteúdos de áreas do conhecimento, a cujo conjunto, acrescenta-se a parte diversificada: língua estrangeira⁴⁹ e o projeto de trabalho. A divisão curricular do Proformação, em base nacional e diversificada, encontra semelhança nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Com exceção das áreas temáticas de Linguagens e Códigos e Fundamentos da Educação, em todos os módulos do Proformação, o Quadro 8 mostra, ainda, rotatividade das áreas, de forma que permanecem cinco por módulos.

Os espaços de interdisciplinaridade dos eixos integradores articulam os conteúdos das disciplinas em torno das experiências dos professores cursistas. Os eixos são elaborados, nas oito unidades de cada módulo, ao longo do semestre, a partir das reflexões provocadas pelas áreas temáticas (ANEXO 8). Quando o cursista não consegue estabelecer relações e vínculos com a prática pedagógica, a articulação é explicitada ao final do livro de estudos, em atividades integradas.

A Figura 4 reúne quatro eixos integradores do currículo do Proformação, mostrando, a princípio, que o professor cursista é convidado a conhecer o mundo em que vive, num horizonte mais amplo. Pela apropriação dos conhecimentos, o professor começa a dar os primeiros passos rumo à participação mais efetiva na sociedade. Os eixos integradores dos módulos III e IV se aproximam mais do cotidiano escolar, com base na cooperação e ação dos cursistas.

⁴⁹ É integrada ao currículo a partir do módulo III, e os estados têm a possibilidade de escolher o idioma. O MEC, no entanto, disponibiliza apenas o material de espanhol. O Ceará sempre optou pelo Espanhol. O professor formador de Língua Estrangeira não permanece 20 horas semanais nas AGF, participa apenas das capacitações específicas para os formadores e dos momentos presenciais com os professores cursistas.

Figura 4 – Eixos Integradores do Currículo do Proformação



Fonte: Autoria própria

Em perspectiva mais detalhada dos eixos integradores, compreende-se que os conceitos de Educação, Sociedade e Cidadania são trabalhados no módulo I, para conhecimento de mundo e do papel do professor como educador e cidadão responsável pela construção das relações sociais.

No módulo II, o professor cursista começa a ser instigado à participação mais ativa na sociedade, na medida em que é estimulado ao envolvimento em órgãos colegiados, no intuito de perceber a Escola como Instituição Social.

Cooperar em todos os seguimentos da escola é a ação requerida pelo currículo do Proformação ao professor cursista, no módulo III. A Organização do Ensino e do Trabalho Escolar é abordada na perspectiva de provocar participação efetiva do cursista na elaboração, implantação, desenvolvimento e avaliação dos projetos e programas da escola, com a comunidade escolar e a sociedade.

O módulo IV, além de síntese das áreas de conhecimento do Proformação, o eixo integrador discute a prática do trabalho docente em panorama visível na rede de relações sociais em que se move o profissional da educação, interagindo com alunos, pais, outros educadores e pessoas da comunidade. É o momento de o professor cursista criar, pelo estudo da Teoria e Prática Educativa e Especificidade do Trabalho Docente.

O Proformação constitui o foco de construção da identidade profissional dos professores cursistas, denominada de:

[...] **eixo vertical do currículo: coordenando os eixos integradores** dos módulos e **buscando dar organicidade ao curso** como um todo, estruturando-os em um contínuo que parte das relações entre a realidade social e a educação, é mediado pela dinâmica da instituição escolar que dimensiona o trabalho na sala de aula e **cria as condições para a compreensão da especificidade profissional do professor** (CUNHA, 2004, p.22) (grifos meu).

Essa compreensão alude ao conceito de professor reflexivo e, guardadas as proporções, um pouco da reflexão crítica em Contreras (2003), ao propor a interação do trabalho docente com a sociedade, desenvolvendo fundamentos para exame crítico das práticas sociais produzidas e/ou estimuladas pela escola.

Na estrutura da matriz curricular, o Projeto de Trabalho associa-se ao núcleo integrador, em virtude do caráter interdisciplinar. Desenvolvido em dois anos de curso do Proformação, o Projeto de Trabalho é idealizado para preencher a lacuna do currículo do Programa, em relação aos conteúdos regionais. Semelhante a projeto de pesquisa acadêmico, guardadas as proporções, trata-se de atividades desenvolvidas pelo cursista, sob a forma de pesquisa e/ou ação pedagógica sobre algum aspecto social, histórico, cultural, ambiental, etc, da realidade local, com a participação da comunidade na identificação das dificuldades e propostas de soluções (CUNHA, 2004). Pode-se afirmar que o Projeto de Trabalho do Proformação oportuniza aos cursistas ação efetiva de cidadania, em que eles se vêem como sujeitos ativos, contribuindo para mudanças significativas da comunidade, pelo próprio exercício como cidadão.

O Projeto é subdividido em etapas a que, pela definição de eixo temático pela coordenação estadual, com coordenadores das agências formadoras, segue com a escolha dos temas e títulos pelos cursistas, de acordo com o interesse no assunto a ser pesquisado. As demais etapas correspondem à Elaboração da Proposta, com justificativa⁵⁰, problematização, cronograma de atividades e fontes de consulta; seguidas do Relatório Parcial que, além dos itens da Proposta, descreve e analisa as atividades realizadas, indicando os próximos passos.

O professor cursista conclui o estudo em forma de Relatório Final, inserindo, nas considerações, os resultados e as descobertas, fazendo a auto-avaliação de desempenho como pesquisador. Todo o processo é orientado e acompanhado de perto por professores formadores e tutores, direcionando aos melhores meios e métodos que facilitem o alcance dos objetivos.

Por ser instrumento de visualização dos resultados práticos da articulação dos conhecimentos adquiridos com a ação efetiva, sua culminância é apresentada à comunidade, pois, muitas vezes, ela é parceira na realização e beneficiada com a execução do Projeto.

Para o desenvolvimento da proposta pedagógica, a modalidade de educação empregada pelo Proformação é predominantemente a distância: 79% da carga horária total do curso. A metodologia agrega às atividades individuais (a distância), momentos coletivos e de apoio à aprendizagem (presenciais), totalizando 3.200 horas de curso. O Quadro 9 apresenta a distribuição da carga horária:

⁵⁰ Os objetivos da pesquisa estão contidos na justificada.

Quadro 9 – Distribuição da carga horária do Proformação

Atividades		Módulos				Total
		I	II	III	IV	
Presencial	Fase Presencial	76	76	76	76	304
	Reforço da Prova Bimestral	20	20	20	20	80
	Encontro Quinzenal	72	72	72	72	288
A distância	Estudo Individual (guia de estudo e caderno de verificação da aprendizagem)	192	192	192	192	768
	Prática Pedagógica (formação em serviço)	320	320	320	320	1.280
	Elaboração do Memorial	40	40	40	40	160
	Projeto de Trabalho	80	80	48	48	256
	Língua Estrangeira			32	32	64
Total		800	800	800	800	3.200
Total Geral						

Fonte: Guia Geral do Proformação (CUNHA, 2004).

Pelo Quadro 9, o serviço de apoio à aprendizagem não está agregado à carga horária do curso, pois se refere ao trabalho remunerado dos tutores, mediante acompanhamento pedagógico ao cursista; e plantão pedagógico da AGF, com atendimento presencial ou virtual, aos tutores e cursistas.

A Fase Presencial é o momento do cursista com professores formadores, no início de cada módulo, durante 10 dias. A carga horária do evento é dividida em dois momentos: 60 horas para apresentação e discussão do conteúdo de cinco áreas temáticas do módulo, totalizando 12 horas por área; e 16 horas para orientação das atividades, à distância.

No segundo encontro presencial do formador com o cursista, dá-se o reforço dos conteúdos das áreas temáticas, em dois momentos de 10 horas que antecedem a realização das provas bimestrais.

A responsabilidade do planejamento e condução dos Encontros Quinzenais (EQs) é do tutor. Em 72 horas (por módulo) distribuídas em 9 encontros, aos sábados, os EQs objetivam promover orientação, assistência e acompanhamento do desempenho dos professores cursistas. O último é destinado à socialização dos trabalhos culturais e experiências científicas dos cursistas, nas escolas, durante o semestre.

Quanto às atividades desenvolvidas a distância, a carga horária da Prática Pedagógica se destaca das demais, caracterizando a formação em serviço: 1.280 horas, 40% do total do curso. Nesse aspecto, o número apresentado merece destaque porque a formação dos cursistas passa a ser de forma muito 'solitária', pois de toda a carga horária, apenas 64 horas, ou seja, 5% são acompanhadas e avaliadas pelo tutor.

A avaliação do Proformação é diagnóstica, formativa e somativa, na medida em que oportuniza visão geral do desempenho dos cursistas, auxiliando no planejamento de estratégias para recuperação, no Programa, além de apresentar panorama dos resultados alcançados, ao final de cada módulo.

Sem caráter punitivo, o professor cursista do Proformação é reprovado em qualquer instrumental de avaliação e/ou frequência. Para aprovação no módulo, o cursista deve ter frequência mínima de 75%, pontuação mínima de 50% em cada instrumento, e 60% do somatório geral. Não atingida a pontuação necessária, mesmo após a recuperação, com exceção das Provas Bimestrais, a AGF forma um Conselho⁵¹ para deliberar sobre a situação de reprovação do cursista. A reunião é registrada em ata e encaminhada a CNP para apreciação. Confirmada a reprovação, o professor cursista é desligado do Proformação, independente do módulo. Com a adesão do município ao Programa em outra versão, o cursista é reintegrado a partir do módulo em que é reprovado.

O sistema de avaliação do Proformação é baseado em competências, entendidas como o "conjunto de capacidades necessárias para o enfrentamento de uma situação complexa" (CUNHA, 2004b, p. 26). Dessa forma, espera-se que o cursista tenha competência cognitiva, procedimental e atitudinal, ao, por exemplo, "descrever ou analisar fatos; dar uma aula ou organizar uma atividade de estudo; ter disposição para valorizar as experiências culturais dos alunos ou estar aberto aos novos conhecimentos e experiência" (idem).

⁵¹ Esse Conselho é formado pelo Coordenador da AGF, dois Professores Formadores e o Tutor que acompanha o professor cursista.

O Quadro 10 é retirado do Livro do Tutor (CUNHA, 2004b, p, 25), por apresentar instrumentais de avaliação, função e tipo de competência avaliada, acrescentada coluna de identificação do avaliador:

Quadro 10 – Instrumentos de avaliação do Proformação

Denominação	Principais Funções	Tipo de Competência Avaliada	Responsável pela Avaliação
Caderno de Verificação da Aprendizagem (CVA)	Formativa, Diagnóstica e Somativa	Competências relacionadas prioritariamente aos conteúdos das áreas temáticas	Tutor
Memorial	Formativa	Competências relacionadas prioritariamente à reflexão sobre a docência	Tutor
Plano de Aula	Formativa e Somativa	Competências relacionadas prioritariamente ao planejamento das atividades docentes	Tutor
Prática Pedagógica	Formativa e Somativa	Competências relacionadas prioritariamente à prática pedagógica	Tutor
Prova Bimestral	Somativa e Formativa	Competências relacionadas prioritariamente aos conteúdos as áreas temáticas	Professor Formador
Projeto de Trabalho	Somativa e Formativa	Competências relacionadas com o campo dos conteúdos específicos trabalhados nos projetos	Professor Formador

Fonte: Livro do Tutor (CUNHA, 2004b).

As Provas Bimestrais são de questões objetivas, 10 por área temática, e abordam conteúdos de 4 livros de estudo. A correção é pelo gabarito da CNP, enviado juntamente com as provas.

O CVA é o caderno de exercícios dos conteúdos dos livros de estudo, com 5 questões de cada área temática. O professor cursista responde durante a quinzena de estudos e entrega-o ao tutor, no Encontro Quinzena, para ser avaliado e pontuado. O tutor recebe chave de correção, e, no encontro subsequente, devolve o CVA ao cursista, comentada a correção. Quando o cursista não atinge o percentual mínimo exigido, os professores formadores elaboram questões de recuperação da pontuação e da aprendizagem.

Semelhante ao procedimento com o CVA, o professor cursista entrega, ao tutor, o Plano de Aula e Memorial a cada EQ, para avaliação e pontuação. A entrega

e comentários ocorrem no encontro seguinte, com as devidas orientações à recuperação, quando necessária.

O Memorial do Proformação é instrumento de destaque porque se refere à produção textual “que permite identificar o desenvolvimento de competências ligadas ao processo de construção da identidade profissional do professor cursista” (CUNHA, 2004b, p.28), proporcionando condições de reflexão crítica sobre a prática pedagógica. O memorial é avaliado priorizando o conteúdo em 70% e a escrita em 30%, como critérios de pontuação. Para avaliação do conteúdo do memorial são formuladas somente duas competências para o curso, alterando apenas o foco de observação, articulado ao eixo integrador do módulo:

- a) Utilizar conhecimentos sobre a realidade brasileira para entender o contexto da educação;
- b) Analisar e refletir sobre o efeito de suas ações como Professor sobre os alunos, pais de alunos e colegas, de forma a aprimorá-las, avaliar seus resultados e escrever suas conclusões a esse respeito. (CUNHA, 2004b, p. 41,42).

A recuperação do memorial é processual, de modo que o cursista não refaz o texto, mas recupera o conceito na produção seguinte.

O professor cursista recebe somente uma visita, por mês, do tutor para observação e avaliação da Prática Pedagógica. O Proformação estabelece competências específicas, modificadas a cada módulo, variando em número de 3 a 4. Semelhantes ao memorial, as competências se inspiram no eixo integrador do módulo. A recuperação da prática pedagógica também é processual.

As competências instituídas pelo Proformação, para avaliação do memorial e da prática pedagógica, consolidam a visão de docência do Programa. O Quadro 11 descreve resultados esperados do memorial e prática pedagógica:

Quadro 11 – Resultados esperados do Memorial e Prática Pedagógica do Proformação

Módulos	Memorial	Prática Pedagógica
1º	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhece a educação como um direito social e reflete sobre a situação do seu município; • Compreende que suas ações ultrapassam os limites da sala de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Respeita a diversidade na sala de aula, social, de raça, gênero ou religião; • Estimula a participação dos alunos e pais, valorizando os conhecimentos prévios e culturais; • Comunica-se de modo claro e compreensível.
2º	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhece que a escola tem um papel fundamental na construção das relações sociais; • Considera importante o trabalho em equipe, mas apresenta uma postura crítica diante das discussões 	<ul style="list-style-type: none"> • Conquista o respeito e a confiança dos alunos, refletindo na harmonia em sala de aula; • Participa de reuniões e discussões sobre a educação, na escola e/ou órgão municipal de educação; • Promove interações em sala de aula, a partir do trabalho coletivo; • Articula os conhecimentos do senso comum dos alunos às teorias.
3º	<ul style="list-style-type: none"> • Encoraja discussões para elaborar ou transformar o projeto político pedagógico em um projeto que estimule a participação da comunidade e atenda as necessidades dos alunos; • Reflete as transformações em sua prática pedagógica a partir dos conhecimentos adquiridos no Proformação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cooperar desde a elaboração até a avaliação do projeto político pedagógico da escola e de projetos escolares; • Planeja as aulas, incorporando conteúdos e metodologias adquiridas no Proformação; • Utiliza a avaliação como um meio de identificar as dificuldades dos alunos, proporcionando ainda informações para elaboração de planos de recuperação; • Pesquisa e desenvolve maneiras de trabalhar com crianças que apresentam necessidades especiais, a partir de conversar com os pais desses alunos.
4º	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhece a importância social de sua profissão, e tem consciência de sua (des)valorização; • Reflete sobre as condições de trabalho e emcaminha propostas de mudanças à direção da escola e/ou município. 	<ul style="list-style-type: none"> • Registra as modificações realizadas na execução do plano de aula (reflexão na ação), e utiliza a avaliação para aperfeiçoar o planejamento (reflexão sobre a ação); • Cria diferentes metodologias de organização do espaço escolar e utiliza aulas de campo, de modo que facilite a aprendizagem; • Conversa individualmente com os alunos, discutindo o desempenho deles e propondo métodos de superação das dificuldades, envolvendo os pais; • Mobiliza a comunidade escolar, pais e órgãos municipais para promover atendimento especializado e condições melhores de aprendizagem às crianças com necessidades especiais.

Fonte: Livro do Tutor (CUNHA, 2004b).

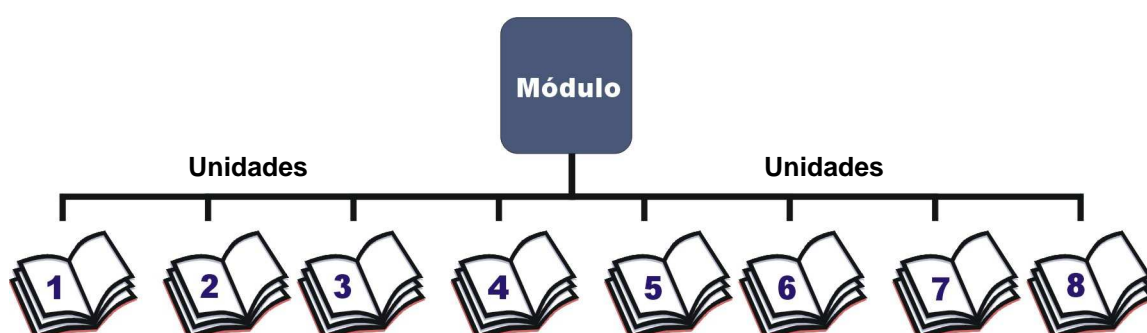
O tutor registra a análise e pontuação dos instrumentos de avaliação em Ficha de Acompanhamento Mensal (FAM), justificando os critérios aplicados, identificando os sucessos, assinalando dificuldades do professor cursista, bem como orientações para superação.

Apesar da explícita inspiração das segundas competências do memorial do Proformação, nos conceitos de professor reflexivo, em Alarcão (1996) e Pimenta (2002), há contradição na utilização de “competências”, pois o fato encontra semelhança nos fundamentos da racionalidade técnica: o professor tem que apresentar um comportamento/resultado pré-determinado (CONTRERAS, 2003). Ao analisar os comportamentos esperados do desenvolvimento da prática docente do cursista do Proformação, apesar de ações relevantes, é evidente a noção de controle sobre a ação docente vista em Apple (1995); Basso (1997); Contreras (2003); e Oliveira (2004).

3.5 – Material Didático do Proformação

O período de execução do Proformação corresponde a quatro módulos semestrais, com estruturas iguais, subdivididos em oito unidades, conforme a Figura 5:

Figura 5 – Disposição da Estrutura Modular do Proformação



Fonte: Autoria própria

O livro de estudo do Proformação, Guia de Estudo, correspondendo a uma unidade, é de qualidade gráfica primorosa: tonalidade e baixo índice de reflexão da luz, facilitando a leitura, colorido, ilustrado com fotos e gravuras, letra em tamanho

legível, espaço suficiente para resolução dos exercícios, e divisão de áreas temáticas por cor.

Os livros fazem parte da Coleção Magistério. Para elaboração são contratados 12 especialistas, entre as áreas do conhecimento científico e formação pedagógica. A conexão entre as áreas temáticas é bastante enaltecida, entre professores formadores do Programa. Mas, no início o material do Projeto Piloto não tinha unidade, sendo necessária a contratação de revisores.

Com 8 guias de estudo, o primeiro traz a apresentação de todo o módulo, com comentário geral sobre cada área temática, objetivos da prática pedagógica e do memorial, com a indicação de competências a serem desenvolvidas, comentários sobre o caderno de verificação de aprendizagem e projeto de trabalho, identificação do eixo integrador, com desdobramento das oito unidades do módulo, explicando a conexão de cada um com as áreas temáticas, e sugestões de preparação para os momentos presenciais, aos sábados.

Por se tratar de instrumento de educação a distância, o guia de estudo se transforma no principal mediador da aprendizagem com o professor cursista. Dessa forma, é de estrutura diferenciada, facilitando o estudo e propiciando “diálogo” constante com o leitor, sempre iniciando os conteúdos com saudação pessoal: Caro professor; olá professor; bom dia, professor; etc. O livro é organizado por partes, em quatro:

- Parte A – Introdução: comenta o desdobramento do eixo integrador, de forma implícita, e apresenta os conteúdos das áreas temáticas, com ênfase na conexão entre eles;
- Parte B – Estudo de temas específicos: para cada área temática é apresentado tema do conteúdo da unidade. Os assuntos são divididos por seções, que, apesar de não haver número padrão, a média é de 3 por área. Enfim, esta é a parte que contém o texto das 5 áreas temáticas, subdivididos em 4 itens, identificados por ícones:

- Abrindo nosso diálogo: é a introdução ao conteúdo, articulando com o assunto da unidade anterior, e/ou com o cotidiano do professor,
- Definindo nosso ponto de chegada⁵²: são os objetivos de cada seção, voltados ao professor cursista, isto é, o que se espera que ele desenvolva ao final do estudo,
- Construindo nossa aprendizagem: apresenta sugestão da organização do tempo necessário para o estudo do conteúdo e das tarefas da unidade, indicando, inclusive, a quantidade de horas para conclusão de cada seção. Em seguida, o texto é exposto, juntamente com os exercícios, e, ao final, há o resumo dos principais pontos do conteúdo,
- Abrindo nossos horizontes: são apresentados três importantes tópicos:
 - a) Orientação da prática pedagógica: momento em que o guia de estudo relaciona conteúdo com a prática do professor, sugerindo atividades em sala de aula. Em algumas atividades, a comunidade é envolvida, na participação em sala de aula, a convite do professor (cursista) ou dos alunos,
 - b) Glossário⁵³: apesar de bastante resumido, facilita a compreensão do leitor, apresentando o significado de palavras ou expressões destacadas no texto,
 - c) Sugestões de leitura: são sugestões de leituras complementares para aprofundamento da temática exposta. Há breve comentário sobre os livros propostos.
- Parte C: Atividades integradas: na parte B, o cursista é instigado a verificar o elo entre as áreas, apresentado de forma implícita. O texto inicial da parte C explicita a interdisciplinaridade entre as áreas e conexão entre os conteúdos, representada pelo desdobramento do eixo integrador. Além de esclarecer a associação com as áreas, as atividades integradas trazem orientações e

⁵² Essa questão da definição dos objetivos de aprendizagem foi uma contribuição de Michael Moore. Na produção do material didático, ele orientava os especialistas à elaboração de objetivos que facilitasse a compreensão do cursista a respeito do “ponto de chegada” de sua caminhada no Programa.

⁵³ O dicionário não foi incluído na lista de material didático distribuído pelo MEC. No Grupo I do Proformação, foram as AGF que providenciaram sua compra e distribuição através dos recursos financeiros repassados pelos municípios. A partir do Grupo II o MEC passou a incluir o dicionário no material enviado aos cursistas.

sugestões para discussão, nos encontros quinzenais, com o vídeo, atividades eletivas e elaboração do memorial:

- Trabalho com vídeo: o livro antecipa os assuntos abordados, com o objetivo de subsidiar os cursistas nas discussões de encontros quinzenais, em que o vídeo é apresentado pelo tutor,
 - Atividades eletivas: são sugestões de atividades, da quinzena de estudos. As atividades eletivas não se restringem à sala de aula ou a uma área, pelo contrário, o objetivo é promover ação interdisciplinar e discutir resultados nos encontros quinzenais,
 - Elaboração do memorial: com base no conteúdo do guia de estudo e nas atividades sugeridas, apresenta orientações questionamentos, para auxiliar o cursista na produção de texto de reflexão da ação pedagógica.
- Parte D: Correção das atividades de estudo: elaborado para curso de educação a distância, o guia de estudo traz solução ou exemplos de possíveis respostas (das questões pessoais) para as atividades do livro. O objetivo é propiciar ao cursista, a verificação da aprendizagem.

Quanto ao conteúdo, de forma geral, o material didático do Proformação diz respeitar as particularidades de cada cultura. Esse aspecto resume-se aos questionamentos, após exposição de conteúdos. Como exemplo, a área de Identidade, Sociedade e Cultura que trata dos temas sobre Filosofia, Antropologia, Sociologia, História e Geografia, traz, na realidade, contextualização ampla e resumida, em que o cursista não encontra fundamentação para responder, por exemplo, os conhecimentos e fatos da região ou território.

Em outras palavras, os livros de estudo do Proformação seguem a tendência de homogeneização do currículo, reforçada pelas sugestões de prática pedagógica, induzindo determinada “padronização” do cursista e, conseqüentemente, “controle”, pois há tendência à multiplicação de metodologias (APPLE, 1995; BASSO, 1998; OLIVEIRA, 2004). Na realidade, o material didático é elaborado para atender diferentes realidades de diferentes regiões, culturas e

etnias⁵⁴. O desenvolvimento de disciplinas específicas, com temas sobre os estados, é cogitado no início do Proformação, mas, antes mesmo da finalização do Projeto Piloto, a proposta é substituída pela concepção dos Projetos de Trabalho, que vem a ser pesquisa sobre tema de interesse local. Dessa forma, o cursista é estimulado a pesquisar assuntos regionais.

Entretanto há quem argumente que o perfil do cursista, formado no Proformação, é de professor que quer continuar aprendendo, investigador, isto é, pesquisador (CUNHA, 2004). Certamente o objetivo deve ser buscado, mas não se podem esquecer as condições objetivas de atividades do professor cursista.

Além da metodologia de ensino a distância, as atividades, na quinzena, do cursista do Proformação dificultam o processo necessário de assimilação dos conteúdos, reforçando ainda mais características de aligeiramento: o professor precisa ler o livro de estudo, com, em média, 150 páginas distribuídas em 5 áreas temáticas; responde o caderno de atividades com 25 questões; elabora memorial e plano de aula, entregues ao tutor.

Os vídeos produzidos para o Proformação abordam questões locais e apresentam situações diversificadas de aprendizagem, mas, semelhantes aos livros, não conseguem aprofundar na intenção. Apresentados nos EQs, os vídeos dos módulos I e II discutem conteúdos da quinzena antecedente ao encontro, com fechamento e síntese dos conhecimentos obtidos. Nos módulos III e IV, antecedem o estudo do professor cursista, ou seja, fazem a apresentação do guia de estudo.

O MEC envia ainda, para os professores cursistas, bolsa para transporte de livros e CVA, com o seguinte material escolar: calculadora⁵⁵, caderno, régua, caneta, lápis, caneta esferográfica e dicionário da Língua Portuguesa. Os cursistas recebem o dicionário de Língua Estrangeira (Espanhol) adquirido pela AGF com recursos provenientes dos municípios.

⁵⁴ Essa opinião é compartilhada por Jóia (2001), ao avaliar o Proformação em Permanbuco, após os quatro primeiros meses de seu início naquele estado, através do artigo: Treinamento à distância de professores leigos em serviço: avaliação do programa Proformação.

⁵⁵ É permitida a utilização da calculadora apenas nas provas do módulo 3.

O capítulo seguinte é resultado de pesquisa empírica com 8 professores egressos do Proformação, concludentes da turma de 2000/2001 e respectivas coordenadoras pedagógicas, totalizando 14 entrevistas, tendo as zonas urbana e rural do município de Quixadá como cenário. As entrevistas se desenvolvem individualmente entre maio e junho de 2007 e têm a pretensão de revelar a docência construída pelo egresso a partir do Proformação.

CAPÍTULO 4

A DOCÊNCIA NA VISÃO DOS EGRESSOS

Se todos assumissem seu papel na educação, o governo, a escola, os professores e as famílias, certamente teríamos algo parecido com o que tive no Proformação.

(Professora Cursista, 2007)

Nos capítulos anteriores, situamos elementos fundamentais à compreensão da temática investigada: a docência que vem sendo construída pelos professores egressos do Proformação, em Quixadá, concludentes da turma 2001, bem como relação com a perspectiva da proposta pedagógica do Programa.

Neste capítulo, no entanto, articula-se a análise das falas dos egressos do Proformação (2001) em Quixadá ao estudo sobre política pública de educação e formação de professores.

A análise é desenvolvida partindo dos eixos definidos no roteiro da entrevista: a) Percurso profissional, b) Condições objetivas da formação, c) Aspectos da docência no ensino, na gestão e na pesquisa.

Antes, porém, tem-se o panorama das condições atuais dos egressos pesquisados (Quadro 12). O propósito é de favorecer ao leitor, identificação dos sujeitos entrevistados, associando-os aos depoimentos apresentados neste capítulo.

Quadro 12 – Identificação dos sujeitos da pesquisa

Prof	Idade / Tempo de magistério	Escolaridade		Modalidade que leciona	
		Antes do Proformação	Atual	Antes do Proformação	Atual
A	42 / 22	Ensino Médio (científico)	Especialização em Português e Artes (URCA) Letras e Inglês – Licenciatura (UVA)	EF – 2ª	EF – 4º
B	48 / 30	Ensino Médio (científico)	3º pedagógico (Proformação)	Educação Física	EF – 6º ao 9º (Educação Física)
C	52 / 31	8ª série (supletivo)	3º pedagógico (Proformação)	Educ. Infantil (creche – professor de apoio)	EF – 2º (professor de apoio)
D	53 / 22	Ensino Médio (científico)	Letras e Inglês – Licenciatura (UVA)	Educação Física	EF – 6º ao 9º (Educação Ambiental)
E	39 / 20	4ª série	Licenciatura em Letras (cursando na UVA)	Multisseriado (EF – 1ª a 4ª)	Multisseriado (EF – 2º ao 5º)
F	50 / 31	8ª série (supletivo)	3º pedagógico (Proformação)	Multisseriado (EF – 1ª a 4ª)	EF – 2º
G	49 / 25	5ª série	3º pedagógico (Proformação)	Educ. Infantil (creche e alfa)	EF – 2º e 3º (divide sala com PC H); EF – 5º, 6º e 7º
H	39 / 23	8ª série (supletivo)	Acaba de ser aprovada na UAB	Primeiras séries do EF	EF – 2º e 3º (divide sala com PC G); Educ. Infantil (creche)

O tempo de atuação no magistério dos egressos demonstra que, para a maioria, esta é a primeira atividade profissional, fato constatado nas falas dos professores, de modo que, considerando os anos de serviço dos 8 egressos entrevistados, 4 podem ser afastados⁵⁶. Pela legislação nacional, no entanto, ainda não possuem idade cronológica.

Quanto ao nível de escolaridade dos egressos entrevistados, ao iniciar o Proformação, apenas as Professoras E e G não possuem Ensino Fundamental completo, requisito mínimo de escolaridade para ingresso no Programa⁵⁷. Para elas, as dificuldades são amenizadas pela atuação do tutor.

⁵⁶ As professoras C, F e G, assim com o Professor B, nas entrevistas demonstram desejo em se afastar, ao afirmar que assim que puderem, darão entrada nos papéis para aposentadoria.

⁵⁷ O público alvo do Proformação é de professores leigos que concluíram o ensino fundamental. Aqueles que ainda não possuem o nível completo, ingressam no curso, mas deverão cuidar dessa formação paralelamente. A EEG informou que o Conselho Estadual do Ceará, no entanto, deliberou o seguinte: o professor que concluiu o Proformação com aprovação, automaticamente estará apto no ensino fundamental, visto que foi aprovado em um curso em nível médio, tornando-se desnecessária sua inclusão em um curso fundamental (supletivo ou afim). Em Quixadá, na turma de 2001, há egressos que estão neste perfil.

O percentual de egressos com nível superior⁵⁸ ou estão cursando é bastante considerável: 50%. Quanto aos demais, a não continuidade dos estudos é por falta de recursos financeiros (Professoras C e G), acomodação (Professor B) ou falta de interesse (Professora F).

Em relação ao ensino antes do Proformação, é importante salientar que os Professores B e D, apesar de desenvolverem as atividades docentes como professores de Educação Física, são lotados em séries iniciais do Ensino Fundamental para cumprimento do requisito do Proformação: destinado a professores em efetivo exercício das primeiras séries do Fundamental. A Professora G é lotada também nas últimas séries do Ensino Fundamental, apesar de não possuir habilitação para o nível de ensino. De acordo com a Coordenadora F, o fato é gerado pela carência de professores qualificados no distrito educacional. Evento inverso acontece com a Professora C, que continua como professora de apoio apesar de possuir habilitação mínima exigida às séries de lotação. Sua Coordenadora declara que a professora não consegue demonstrar domínio de classe, dificultando, inclusive, a lotação dos professores: “Muitas vezes faltam professores e na realidade nós temos professor com habilitação, como é o caso da Professora C”.

As entrevistas são realizadas nas escolas, e gravadas, aproximadamente, 11 horas de entrevistas entre egressos e coordenadores: pouco mais de 7 horas com professores, e 3,5 com coordenadoras.

Os egressos demonstram espontaneidade na entrevista. A Professora A é a mais articulada de todos e com melhor vocabulário⁵⁹, apresentando maior segurança e desenvoltura do que a Agente Pedagógica, além de demonstrar melhores conhecimentos. Apenas o Professor B fala claramente sobre os benefícios financeiros que o Proformação trouxe, inclusive informando o salário recebido por causa da titulação proporcionada pelo Programa.

⁵⁸ A licenciatura em Letras e Inglês é escolhida por exclusão pelos professores, visto não ser ofertado curso de sua escolha, como por exemplo: Educação Física para o Professor D.

⁵⁹ Nas transcrições e citações das entrevistas, embora seguindo fielmente a idéia dos egressos, são retirados vícios de linguagem, assim como pronúncias equivocadas para que o texto não fique cansativo para o leitor.

A Professora C nitidamente transparece ter problemas. Durante a entrevista, apresenta problemas de dicção e dificuldade de compreensão, sendo necessário questionar os itens de várias formas diferentes. O Professor D, em alguns momentos da entrevista, demonstra que, em sua opinião, a questão política na escola é intensa, influenciando a rotina da escola.

As entrevistas dos professores da zona rural surpreendem, por testemunhar, entre outras coisas, as condições objetivas de trabalho dos egressos, assim como as condições de deslocamento – as Professoras E e F percorrem todos os dias mais de 2 Km a pé para chegar às escolas.

Diante das dificuldades de acesso aos momentos presenciais e de acompanhamento do conteúdo, visto ter apenas a 4ª série ao ingressar no Proformação, a Professora E demonstra, na entrevista, garra, perseverança e força de vontade para conclusão do Programa e hoje estar cursando faculdade. A Professora F reconhece suas limitações em relação aos conteúdos trabalhados no Proformação, mas é enfática ao afirmar que teve sua prática pedagógica modificada.

A Professora G se orgulha de ter cursado o Proformação e lamenta não possuir condições financeiras de ingresso na faculdade. A entrevista da Professora H é realizada em sala de aula da pré-escola, onde se observa boa organização, com trabalhos das crianças expostos na parede e cantinho de aprendizagem, práticas bastante difundidas no Proformação.

Após breve apresentação dos sujeitos da pesquisa, como prometido, são trabalhados, a seguir, os dados a partir dos eixos da entrevista.

4.1 – Percurso profissional

A trajetória profissional dos egressos confirma que, na maioria dos casos, as circunstâncias, o acaso ou a dificuldade de emprego determinam o ingresso no magistério, de forma despretensiosa.

Em 1984 eu fazia a 5ª série e uma de minhas professoras precisou sair de licença maternidade. **Nessa época não havia seleção, eram os próprios professores que indicavam. Fui indicada e, desde então não mais parei.** (PROFESSORA A) (grifo nosso).

Na verdade, não tinha tendência para o magistério. Fui militar da marinha, após dar baixa, trabalhei no comércio. Quando saí não tinha opções, e a primeira coisa que surgiu foi a educação física, pois tinha sido atleta, praticava esporte, então comecei a substituir o professor de educação física que faltava muito e estava próximo da aposentadoria e acabaram me efetivando no município (PROFESSOR D) (grifo nosso).

Eu não tinha vontade de ser professora. A escola em que eu estudava, que é a mesma que estou trabalhando, **a professora começou a me deixar com os alunos dela, enquanto ia pra Quixadá. Eu estava na 4ª série e ficava com os alunos dela que estavam na 1ª e 2ª séries. Aí eu fui ficando, mas não tinha gosto não.** [...] No ano seguinte, a professora que ensinava na escola foi embora e eu assumi a sala de aula até o final do ano (dois meses). **Embora eu não quisesse mais, no ano seguinte as pessoas me pediram para continuar e a minha ex-professora me indicou na SEM e até hoje estou como professora** (PROFESSORA F) (grifo nosso).

Os depoimentos são reveladores da carência de profissionais qualificados da educação, na medida em que a professora titular indicava pessoas para em substituição, com formação semelhante à dos alunos, como destacam as Professora A e F. Outro aspecto a evidenciar: ser professor em última instância, somente por falta de opções, como afirma o Professor D, confirmando a visão do ofício de professor como bico. O processo de flexibilização e precarização do trabalho do professor, transformando relações contratuais, assim como de remuneração, discutidos no capítulo 2, também podem contribuir para essa postura.

Apenas a Professora G informa intenção de ser professora:

Desde pequena que tinha essa vocação. A minha madrinha era professora e eu dizia que ainda ia ser professora. Quando eu aprendesse a ler ia ser professora. **É uma profissão que eu faço porque gosto.** Faço porque a gente ganha também, mas eu gosto de fazer ela. **Eu já tenho**

falado para minhas colegas que quando eu me aposentar vou sentir saudade (PROFESSORA G) (grifo nosso).

É sintomático observar que, dentre oito professores entrevistados, apenas um revela inclinação ao ensino. A fala da Professora G mostra sua motivação em ser professora. Em relação à Professora C, não se pode afirmar nada, visto que, apesar da insistência do pesquisador, a professora discorre sobre outros temas e não consegue responder a questão formulada a respeito da trajetória profissional.

As falas dos egressos confirmam a necessidade de políticas públicas para formação de professores em diferentes níveis. Nenhum dos entrevistados tem sequer o nível fundamental completo, no início da carreira de magistério. Quando do ingresso no Proformação, a situação educacional dos da zona rural não difere muito: dos 4 entrevistados, apenas dois declaram ter concluído o ensino fundamental⁶⁰. A importância de programas de formação inicial a distância, como o Proformação, é sintetizada nas palavras do Professor D: “Na verdade, acho que **o Proformação veio para valorizar o pessoal da zona rural** porque aqueles da sede tinham mais oportunidade de estudar” (grifo nosso).

Entretanto pesquisas sinalizam que o baixo nível escolar dos professores cursistas, ao ingresso no Proformação, não é característico apenas em Quixadá⁶¹. Para os egressos, o Proformação constitui a concretização da possibilidade de acesso à universidade, devido à certificação em nível médio, principalmente pela promoção outorgada pelo Conselho Estadual de Educação do Ceará aos cursistas do Proformação⁶².

⁶⁰ O curso supletivo é também desenvolvido a distância em que os alunos recebem módulos para estudar em casa e procedem na realização de provas para seguir adiante. Diferente do Proformação, não há acompanhamento sistemático, ficando a critério do cursista procurar apoio pedagógico. A duração do curso, seja em nível fundamental ou médio, dependerá do tempo e desempenho do aluno.

⁶¹ Alencar (2006) desenvolve pesquisa com oito egressos do município de Granja e Bandeira (2007) no município de Redenção, com dez. As investigações de ambas incidem sobre a primeira turma do Proformação, com professores da zona rural. As pesquisadoras relatam que o nível escolar dos egressos, ao iniciar o Proformação, varia entre fundamental e/ou médio incompleto.

⁶² Embora seja necessário possuir o ensino fundamental completo para cursar o Proformação, o Ceará admite ingresso de professores que ainda não possuem esse nível de ensino. Esse tema é discutido no capítulo 3.

A Professora G, uma das beneficiadas, declara que não teve “coragem de fazer uma faculdade” porque os filhos ainda são pequenos. A Professora E reconhece que o Proformação é responsável por sua atual condição escolar:

Antes do Proformação não tinha outra oportunidade de estudo, porque os colégios eram distantes, não tinha como me deslocar e nem ajuda de custo para continuar os estudos. Aí foi quando ofereceram para nós, professores leigos, o Proformação. [...] Eu tenho certeza que **o incentivo e gosto pelo estudo são fruto do Proformação, e é por isso que estou hoje cursando a faculdade.** (Professora E) (grifos nosso).

O Proformação, como política pública de valorização do professor, ao se configurar em curso de formação em serviço, confere aos egressos, certificação de Ensino Médio e acesso ao nível superior.

De todo modo, nem todos os egressos conseguem o perfil mínimo para a faculdade. Isso remete a questionamentos: a formação mínima garantida pelo Proformação é suficiente? Que educação é essa em que nem os docentes têm condições de ingresso na universidade?

A discussão não se limita apenas ao nível educacional (entenda-se como nível escolar formal) para ingresso na universidade. Remete à discussão da política educacional mais ampla, política social e econômica, suscitando a política de salários, da precarização do trabalho do professor e das condições objetivas em que exercem as atividades.

O Proformação, como política de promoção social e de valorização do magistério repercute diretamente na política salarial do professor de Quixadá. De acordo com o Plano de Cargos e Carreira do Município, após a conclusão do curso, automaticamente os professores cursistas passam à categoria de professores habilitados em nível médio magistério, elevando, consideravelmente, os salários: o professor leigo, em início de carreira, percebe R\$ 201,44 por um expediente de trabalho. Após habilitação do ensino médio magistério, passa ao nível de professor de 3º pedagógico, recebendo R\$ 298,74. A motivação aparece em falas de professores:

Outra coisa importante se refere a nossa situação financeira. **Com o diploma do Proformação nosso salário aumentou, passamos a receber como professores de nível magistério. Assim, tive mais oportunidade de investir mais nos estudos** (Professor E) (grifo nosso).

Apesar da educação ser direito social garantido por Lei, a fala da Professora E denuncia que, somente após conclusão do Proformação e conseqüente melhora de salário, pôde “investir mais nos estudos” e cursar a faculdade, o que comprova que o ensino superior ainda está longe de ser meta universal. A escassez de investimentos na educação, aliada à precarização do trabalho do professor, contribui para impedi-lo do acesso ao ensino superior, conforme palavras do Professor D, ao afirmar que os demais egressos não cursaram faculdade após o Proformação “porque não tinham condições financeiras”.

Ademais, os resultados do Proformação, como política social, não se limitam à questão de salários. O resgate da auto-estima como indivíduo social, a conquista do respeito profissional, da identidade com professor, enfim, aspectos da vida do professor que ultrapassam a fronteira pedagógica podem ser percebidos na declaração forte e reveladora da Professora E, sobre a condição do professor leigo, no planejamento do distrito educacional:

Sempre tinha alguém que falava mais e nós, por sermos leigos, tínhamos medo até de falar algo incorreto por estarmos com pessoas de mais estudo. **E ficávamos sempre em um canto, todas nós, leigas, com medo de falar, oprimidas, temendo falar algum absurdo. Sempre formávamos logo aquele grupo de leigos, num cantinho, porque sabíamos que estávamos no mesmo nível. E até mesmo quem tinha mais estudo procurava ficar perto de outro professor de nível semelhante. Depois do Proformação brincávamos dizendo que agora também podíamos nos incluir no mesmo grupo das outras professoras. E foi assim que aconteceu: perdemos o medo porque já tínhamos o diploma nas mãos, tínhamos aprendido a nos defender, não éramos mais aquelas pessoas recolhidas lá no canto, com medo de falar.** As pessoas perceberam e nos deram força, dizendo que tínhamos vencido, que não éramos mais aquelas do cantinho da parede e que tínhamos tudo para buscar mais. A partir de então temos uma participação mais ativa, nos envolvemos com todo o grupo, não existe mais aquilo de quem sabe mais ou quem sabe menos. Melhoramos mais na sala de aula, nas reuniões e financeiramente, após a conclusão do Proformação (Professora E) (grifo nosso).

A segurança das palavras, a desenvoltura de respostas às perguntas, nada lembra o professor que tinha receio de falar por ter cursado apenas até a 4ª série do ensino fundamental antes do ingresso no Proformação. Porém, do mesmo

modo que surgem declarações emblemáticas, como a anterior, confirmando conquista pessoal nas comunidades intra e extra-escolares, são discutidos outros aspectos, igualmente fortes na fala dos sujeitos entrevistados.

Dificuldades e superações, expectativas, mudanças, participação no projeto político pedagógico e na gestão escolar são aspectos abordados no próximo item, na tentativa de compreensão da docência dos egressos do Proformação da turma 2000-20001 em Quixadá, revelando quando o mínimo torna-se o máximo ou, pelo menos, suficiente.

4.2 – O Proformação e as condições objetivas da formação dos egressos.

Os momentos presenciais do Proformação acontecem em período de férias e recesso escolar (fases presenciais), aos sábados (encontros quinzenais). A decisão dos períodos se fundamenta na argumentação de não interferência no período letivo dos professores. A resolução, no entanto, causa transtornos, principalmente, para cursistas da zona rural, na medida em que não há transporte escolar no período que garanta deslocamento até a sede. Nem mesmo a ajuda de custo, contrapartida do Município para deslocamento dos professores cursistas, soluciona a questão, visto que também não há “carro de linha”.

Outros aspectos, igualmente relevantes, são apontados pelos egressos, como dificuldades enfrentadas para cursar o Proformação, de outra forma, são condições objetivas decorridas no curso e expressas nas palavras dos egressos quando questionados sobre as dificuldades vivenciadas:

[...] Senti muita dificuldade, chorei muito, mas consegui. **Precisava dar conta dos estudos e ao mesmo tempo dos filhos e da casa. Era muita coisa para estudar**, as atividades ficando cada vez mais difíceis. Muitas vezes pedia socorro ao Professor D, que foi um grande amigo e me ajudou muito nos momentos difíceis. Da mesma forma a tutora, além de orientadora, foi muito amiga, pois tinha dias de extravasarmos toda angústia, pensávamos em desistir, mas ela nos ouvia e lembrava tudo que já tínhamos aprendido e caminhado, enfim, conseguia nos reanimar. (Professora A) (grifos nosso).

Estudar e trabalhar ao mesmo tempo é um desafio. Provavelmente se fosse hoje eu desistiria. Tínhamos que deixar de fazer tudo para nos dedicar ao Proformação. Sacrificamos o lazer dos finais de semana para ficar em sala de aula (momentos presenciais). (Professor D) (grifo nosso).

Durante os encontros quinzenais, em alguns momentos, eu cheguei a andar 18 km a pé ou esperava carona. Além disso, eu tinha filhos pequenos que precisava deixar com o padrasto. Eu ficava insegura e confiava somente em Deus. Quando eu pensava em desistir, a tutoras e as colegas de curso me encorajavam para continuar. **Eu saía de casa às 4 horas da manhã para chegar a tempo nos encontros quinzenais e retornava por volta das 19 ou 20 horas.** Nós recebíamos uma ajuda em dinheiro. O ônibus me deixava na rodovia e eu ainda tinha que enfrentar uma estrada carroçal. As vezes pagava uma moto, outras, meu marido ia me pegar de bicicleta, em outras, ia a pé. Mas valeu a pena (Professora E) (grifos nosso).

A presença e mediação dos tutores aparecem espontaneamente, nas falas dos egressos, como contribuições para amenização das dificuldades, bem como o relacionamento com os colegas.

A formação em serviço, recomendada pela LDB 9.394/96 é condição necessária para o Proformação, apontada também como dificuldade pelos egressos. Desse modo, o Estado (aqui representado pelo Proformação), que garante formação ao professor, ao mesmo tempo o “penaliza”, na medida em que realiza a formação aos sábados e em período de férias, privando direitos trabalhistas adquiridos e contribuindo para flexibilização do trabalho docente. Além disso, submete os cursistas a situações adversas em relação ao transporte e hospedagem, como relata a Professora E: **“cheguei a ficar hospedada no colégio (durante a fase presencial) com um filho de 28 dias de nascido, para não perder o curso”** (grifos nosso).

Surpreendem as respostas à pergunta se algo poderia ter sido diferente para amenizar as dificuldades:

Não, acho que o caminho era aquele mesmo, não poderia ser mais fácil porque não teríamos o mesmo empenho, porque quando as coisas são soltas muito à vontade, não funciona muito bem. Quando você é exigido e tem que fazer aquilo, que é para teu bem, teu crescimento, o caminho é aquele mesmo (Professora A) (grifo nosso).

Em relação ao transporte não tinha muito o que ser feito, a não ser que a prefeitura disponibilizasse um transporte para me deixar em casa, mas na minha localidade só tinha eu de cursista. **A prefeitura já dava a ajuda de custo, mas muitas vezes eu utilizava o dinheiro para comprar o leite para meus filhos. Como nosso salário era pequeno, eu preferia pegar somente um ônibus e ir o restante do caminho a pé ou meu marido me**

pegar de bicicleta, mas garantir o leite das crianças. O dinheiro era suficiente para o curso, nós é que economizávamos para outras despesas. (questionada sobre as dificuldades em precisar levar o bebê para a FP, a cursista diz que não consegue ver de outra forma) [...] **Na verdade, eu é que não deveria ter engravidado durante o curso** (Professora E) (grifos nosso).

O conformismo do discurso dos cursistas é revelador de cultura propagada, em que o mínimo é o máximo ou, pelo menos, suficiente. A prática tem se tornado comum nos programas e projetos induzidos externamente pela esfera nacional e instância local. Com o Proformação não foi diferente, ou seja, o direito ao deslocamento para participação dos eventos presenciais é substituído pela ajuda de custo. Mas de que adianta ajuda de custo, se não há transporte de linha? O direito à formação de qualidade assegurado dos documentos oficiais passa pela questão do bem-estar para concentração nos estudos. Como pode alguém se concentrar ou, até mesmo, ter aprendizagem significativa, se não tem tranquilidade quanto à segurança dos filhos? O que dizer da necessidade de levar o recém-nascido para o colégio que não apresenta a menor segurança? Condições adversas vêm à tona nos depoimentos dos cursistas: são quilômetros a pé para economia do recurso do transporte para compra de leite dos filhos ou andar na lama, debaixo de chuva por falta de transporte até a localidade.

A compreensão dos egressos de que “o caminho era aquele mesmo”, frente às dificuldades enfrentadas, não condiz com a imagem projetada pelo Proformação como perfil de saída do professor cursista: “ter consciência de sua dignidade como ser humano e como profissional” (CUNHA, 2004, p.18); nem pode ser considerada característica de professor crítico e reflexivo, tendência subjacente à proposta pedagógica do Programa.

É importante ressaltar ainda que apenas as Professoras A e E falam na formação de alunos críticos. Questionadas sobre o significado da expressão professor ou aluno crítico, as respostas são as seguintes:

É uma pessoa que acredita, não baixa a cabeça para os problemas, vê a vida, o professor precisava despertar o aluno para a vida, para ver que o mundo é competitivo, e ele (aluno) tem direito à educação de qualidade para conseguir trabalho digno (Professora A).

É aquela pessoa que sabe buscar os seus direitos, que não cala na hora necessária para falar. São aquelas pessoas que conhecem seus deveres, mas também sabem dos seus direitos. Foi isso que eu vi que o Proformação queria do professor: um cidadão crítico .que conhecesse seus direitos e deveres (Professora E).

É paradoxal a opinião das Professoras A e E porque, ao se depararem com a situação crítica das condições objetivas do percurso no Proformação, têm postura não condizente com a criticidade que afirmam possuir.

É o discurso do professor cursista reflexo da estrutura do Proformação? O tempo de formação, a quantidade de atividades, enfim, as condições objetivas que permeiam o Programa não se harmonizam mais com a idéia de conformismo em que **o mínimo é o máximo ou, pelo menos, suficiente?** Para os cursistas, o Proformação pretende formar o professor para a sala de aula, revelando compreensão da docência restrita às ações pedagógicas delimitadas à aprendizagem dos alunos. É esse aspecto discutido no item a seguir.

4.3 – Proformação: modificando a docência do professor leigo

Antes da docência construída pelo egresso e sua melhor compreensão, é importante conhecer as razões da persuasão dos professores dos caminhos do Proformação. As justificativas vão desde o desejo de mais experiências, como promoção na categoria de professor leigo:

Foi quando a Secretária de Educação informou que apenas quem tivesse, no mínimo, o terceiro pedagógico poderia ficar em sala de aula. Então, para continuar em sala de aula, precisei voltar a estudar e fazer o Proformação. [...] Muita gente disse que era besteira porque eu já era um profissional de carteira assinada e não poderiam me demitir. Mas **depois que ouvi a diretora da escola e a Secretária de Educação dizendo que se não fizesse o Proformação sairia de sala de aula, não tive dúvidas** (Professor B) (grifo nosso).

Na realidade eu não queria cursar o Proformação, mas o Secretário da Educação, que já tinha sido meu professor, me falou que eu precisava fazer o curso, caso contrário poderia perder a sala de aula (Professor D) (grifos nosso).

Para melhorar os conhecimentos e também tinha a questão de ser professor leigo e eu não me conformava com essa identificação, achava um pouco humilhante porque tinha até colegas já cursando a faculdade e eu como leiga (Professora E) (grifo nosso).

Para adquirir mais conhecimentos, entender melhor as crianças, porque não conseguimos isso estudando só através de livros. **Tendo o professor é bem melhor** (Professora F) (grifo nosso).

Os depoimentos são destacados por representarem também as falas dos demais. O Professor B e D (únicos do sexo masculino) parecem mais veementes, em relação à obrigatoriedade inicial, em cursar o Proformação. A Professora F é enfática em afirmar a importância da parte presencial do Programa. Quando declara que com “o professor é bem melhor”, sua fala revela a importância do acompanhamento presencial, seja do professor formador ou do tutor. Merece destaque o depoimento da Professora E, ao registrar o constrangimento com a categoria de professor leigo. De modo geral, os egressos são unânimes ao afirmar que o Proformação atende as expectativas.

Questionados sobre o que mais os marcou no Proformação, as respostas dos demais egressos, na maioria, se reportam à prática pedagógica, apontando os aspectos referentes à sala de aula como destaque, como “mudança no ensino que praticávamos” (Professora A) ou “a forma de planejar” (Professora E). O Professor D assinala solidariedade como principal marco do Proformação na formação:

Foi a luta das pessoas, seu sacrifício para concluir o curso e ter o retorno. Lembro que tivemos um ou dois desistentes, apesar de todas as dificuldades enfrentadas, ou seja, uma evasão praticamente insignificante. Víamos mulheres já com certa idade, outras grávidas. **Recordo que batizamos alguns como “filhos do Proformação”, porque as mães que estavam grávidas pariram na época do curso, e elas levavam para os momentos presenciais para poder amamentar. Quando alguém terminava as tarefas antes, ia balançar os bebês, e nós acabávamos também cuidávamos deles** (Professor D) (grifos nosso).

É interessante ver o sentimento aflorado em curso realizado, praticamente, a distância. Mas, no caso do Proformação, as condições objetivas para os professores cursistas participarem das atividades presenciais são responsáveis por tal sentimento.

Importa ainda conhecer a visão do egresso sobre o tipo de professor que o Proformação pretende formar:

Professores dinâmicos, trabalhar com o conteúdo que ele (aluno) trazia e traz, sem desprezar esse conteúdo, porque muitas vezes dizemos que o aluno não sabe de nada, mas ele sabe (Professora A).

Queria formar um professor com compromisso com a educação, um professor que fosse para a sala de aula e fizesse o seu trabalho. Aprendi no Proformação que o destaque é o aluno. Isso foi o que aconteceu conosco (o professor se refere ao destaque deles no Programa) (Professor D).

Eu acho que o Proformação queria dar uma clareada no que a gente já sabia e no que a gente não estava aplicando direito na sala de aula (Professora F).

As respostas dos cursistas, cada uma com sua peculiaridade, destacam pontos do desenvolvimento de atividades em sala de aula: a Professora A, ao evidenciar necessidade da valorização e consideração do conhecimento prévio dos alunos, traz à tona competência trabalhada no 1º semestre do Proformação quando o tutor deve observar se o professor cursista valoriza “os conhecimentos prévios e culturais” das crianças (CUNHA, 2004b).

De certo modo, o Professor D endossa o comentário, salientando ter aprendido, no Proformação, que o aluno deve ser foco principal do professor. Nas palavras da Professora F, o Proformação também adquire atributos de curso de formação continuada. Analisando por esse ponto de vista, o comentário da professora tem sentido, principalmente considerando a característica de formação em serviço.

Os professores são categóricos quando indagados sobre a docência antes do Proformação. A Professora A faz questão de observar a veracidade de suas afirmações, ao declarar não se tratar de promoção gratuita do Proformação: “Não é porque você está fazendo a pesquisa sobre o Proformação e eu queira engrandecer o curso, mas porque na realidade, ele foi assim”. Entretanto, nesse momento, destacam-se as falas das Professoras E e G, por possuírem o menor nível de formação no Programa:

Eu tinha muita dificuldade na relação com o aluno, porque eles eram uma coisa e eu já era outra, porque eu tinha a minha aprendizagem e não aquela que eu poderia dar para eles. Você sabe que o ensino-aprendizagem muda dia a dia, e eu achava muito difícil estar dando uma aula e que eles queriam outra, eles queriam informação do dia-a-dia deles e eu não tinha essa informação. [...] Eu dava aula só pelos livros. **Eu ensinava do jeito e do tempo que a minha professora me ensinava**, dava aula só daqueles livros e pronto (Professora G) (grifo nosso).

O reconhecimento da Professora G, ao revelar que sua prática pedagógica era reprodução das professoras anteriores, sinaliza a docência do leigo. A postura ainda hoje pode ser encontrada em cursos de nível técnico e até mesmo de nível superior. Na Professora E, impressiona o senso crítico das palavras, ao reconhecer suas limitações em lecionar na mesma série com o nível máximo de formação, conforme este registro:

Eu tinha poucos conhecimentos, por exemplo: como uma professora podia ensinar a 4ª série se ela também só tinha a 4ª série? Então ficava muito difícil ter conhecimentos para repassar para os alunos. Eu tinha que estudar muito e as fontes de pesquisa eram poucas, porque naquela época quando o aluno terminava a 4ª série parava, para dar continuidade tinha que ir para a sede de Quixadá (Professora E) (grifo nosso).

Ainda sobre o ensino para o qual não se tem formação, é o que acontece com a Professora G: possuindo apenas o nível pedagógico, cursado no Proformação, a Professora G, além do 2º, 3º e 5º, atua no 6º e 7º anos com as disciplinas história, geografia, educação física, artes e religião, isto é, a professora permanece como leiga em um dos níveis. Questionada sobre supostas dificuldades para o nível para o qual não recebeu formação, a professora é categórica:

Eu não acho tão difícil porque eu estudo muito. Ali tem muitos livros (aponta para uma estante com alguns livros bem cuidados), tem até os meus livros do Proformação e eu compro muito livro também. Sempre que passa gente vendendo livro, eu compro para eu me preparar porque eu tenho que preparar os jovens e os meus filhos também (Professora G).

A Coordenadora F (coordenadora da Professora G) também comenta o tema, ao ser indagada sobre o fato de a Secretaria Municipal de Educação – SEM – manter professores leigos, dizendo que a situação existe “por carência da escola”. Sobre dificuldades da Professora G, em lecionar nos 6º e 7º anos, diz:

Ela nunca reclamou, mas como ela não tem habilitação específica, houve todo um processo para ela assumir a sala, por exemplo, solicitar

autorização do CREDE. Mas ela nunca revelou dificuldade, até mesmo porque já faz algum tempo que ela está nessa condição (Coordenadora F).

A Coordenadora D comenta o tema, ao se referir ao Professor D quando este conclui o Proformação e volta a lecionar Educação Física nas últimas séries do ensino fundamental:

Pois é, **não tem coerência com a formação adquirida, não existiu a preocupação com esse aspecto**, até mesmo do Professor D, pois ele poderia ter questionado e informado que não gostaria de ser lotado numa área que não tem habilitação, pelo contrário, gostaria de lecionar nas séries que tem formação. [...] Como falei antes, a experiência que ele tem em Educação Física é muito grande, mas se formos perguntar sobre a teoria, certamente ele terá dificuldade. Pensando nesse aspecto foi que resolvemos colocá-lo em outra função mais pedagógica, de mais reflexão na área ambiental (Coordenadora D) (grifo nosso).

A Coordenadora D tenta amenizar a responsabilidade da SEM. Mas, até que ponto o professor pode ser responsabilizado pela situação? Até que ponto pode o professor rejeitar determinação da SEM? Assim como acontece com a Professora G, ou seja, carência de pessoal qualificado, certamente o quadro se repete com o Professor D.

Para compreensão da docência do egresso do Proformação de Quixadá, turma 2000/2001, verifica-se as condições de sua formação, o ponto mais marcante do período, assim como a visão sobre do professor que o Programa pretende formar. Constata-se que, nas entrevistas dos egressos, a dimensão do ensino é percebida de forma explícita, afinal, são muitos caminhos que conduzem ao exercício em sala de aula. Os aspectos de gestão e pesquisa, no entanto, aparecem “diluídos” no discurso dos professores.

4.4 – A docência do egresso do Proformação: quais as dimensões da docência?

Para os egressos, as mudanças da docência, especificamente na dimensão da sala de aula, são bem mais relevantes em relação a qualquer outro

questionamento, conforme resposta à pergunta sobre o que mudou na docência após o Proformação:

No Proformação a gente aprendeu a acreditar mais na criança, a compreendê-la melhor, quando está com dificuldade de aprendizagem. **Quando eu comecei a ensinar, eu não compreendia porque as crianças não aprendiam e achava que elas eram incapazes. Mas nos dois anos do Proformação, eu aprendi muito, tanto que eu comentava com minhas colegas da escola, que não faziam o Proformação, dizendo que elas deviam ter mais paciência com as crianças** (Professora F) (grifo nosso).

A minha relação com os alunos, a minha conversa com eles. Eu dava uma aula, antes do Proformação, na hora em que eu estivesse explicando a aula, o conteúdo, eu não queria que menino me atrapalhasse. E hoje não. Eu aprendi que tanto a gente fala como ouve. Nós devemos ouvir a opinião dos alunos. (questiono se os alunos acham melhor) Acham melhor porque eles participam da aula. Eles não são apenas ouvintes, eles são participantes e a gente tem que compreender isso (Professora G).

Diante dos depoimentos, corrobora-se com as análises de Cunha (2004, p. 10): Proformação cumpre o objetivo de “elevar o nível de conhecimento e da competência profissional dos docentes em exercício”. Nas entrevistas é possível perceber limitações dos egressos, principalmente nos da zona rural, referentes ao vocabulário e vícios de linguagens, caso da Professora F e G. Mas também é possível ver mudança da prática pedagógica em sala de aula, na compreensão das especificidades da criança, ritmo de aprendizagem e desenvolvimento, assim como na importância do diálogo e troca de experiência com os pares; aprendizagens discutidas no Programa nas competências da prática pedagógica do módulo I, ao questionar se o professor cursista consegue “comunicar-se de modo claro e compreensível” (CUNHA, 2004b).

Ademais, neste ponto, é possível perceber indícios de outras dimensões da docência do egresso, na medida em que a Professora E afirma ter ficado mais consciente das responsabilidades como professora e que o Proformação contribui para modificar suas idéias:

[...] O Proformação ampliou os nossos conhecimentos nas áreas estudadas, como também o nosso pensamento. **Ficamos mais conscientes de nossa responsabilidade como professor, tanto que procurei dar continuidade aos meus estudos** (Professora E) (grifo nosso).

A mudança em sala de aula é verificada também pela coordenação pedagógica das escolas onde os egressos entrevistados desenvolvem a docência:

Depois do Proformação percebemos uma maior abertura, maior empenho na alfabetização das crianças, nas dificuldades individuais das crianças (Coordenadora A).

A professora gosta muito de fazer leitura de palavras com os alunos, ensinar com jogos, principalmente em matemática. Ela sempre se preocupa em levar novidades para a sala de aula, gosta de utilizar parlendas, entre outras coisas para chamar a atenção dos alunos. [...] **Temos inclusive depoimentos de mães, reconhecendo a postura da Professora E antes e depois do Proformação** (isso coincide com a entrevista da professora). [...] Nossa comunidade é pequena, então todos se conhecem e convivem muito próximo, de modo que os retornos são dados à escola de imediato (Coordenadora F) (grifo nosso).

A essa altura, é possível perceber a aproximação da prática dos egressos com o eixo da proposta pedagógica do Proformação que versa sobre especificidade do trabalho docente, interagindo teoria e prática. De forma semelhante, a fala das professoras manifesta saberes adquiridos no Programa (módulos I, II e IV) no que se refere à valorização cultural, interações em sala de aula e utilização do espaço escolar para facilitação da aprendizagem dos alunos, respectivamente.

A Coordenadora C, no entanto, não consegue identificar progresso da Professora C em sala de aula:

Ela até pode ter tido alguma mudança, mas não conseguiu demonstrar em sala de aula o conhecimento adquirido no Proformação. Eu falo isso porque conheço o material do Programa e sei que é muito bom. Nesse aspecto ela teria condições de até assumir uma sala de aula, pois um programa com duração de dois anos parece um bom tempo que possibilita mudanças no professor. Com as orientações que eram dadas essa mudança seria possível. [...] **Acredito que ela teve crescimento pessoal, mas ela não conseguiu demonstrar isso em sua docência** (Coordenadora C) (grifo nosso).

É importante observar o reconhecimento da Coordenadora C em relação ao Programa, ao distinguir os resultados da formação da Professora C e as possibilidades da proposta pedagógica do Proformação.

Sobre gestão da escola, a princípio, questionam-se os egressos sobre a atuação do núcleo gestor. As opiniões se alternam entre ser núcleo gestor

participativo; conseguem solucionar problemas; ajudam a escola; é aberto à discussão. Em seguida, indaga-se de sua participação na gestão da escola. De acordo com as falas, a participação dos egressos se restringe aos problemas de sala de aula, a exemplo da Professora A:

Geralmente nossa atuação é mais sobre as crianças. [...] quando acontece de termos problemas de aprendizagem, nós procuramos resolver juntos com a Coordenadora. **Os problemas de outra natureza, apenas repasso para o núcleo gestor porque não posso decidir**, mas quando é colocada em minhas mãos, então tenho de decidir sobre aquilo. Mas geralmente os problemas são sobre indisciplina do aluno (Professora A) (grifo nosso).

O comentário em destaque da Professora A pode ser considerado sintomático da visão (do núcleo gestor), a despeito da função do professor, em outras palavras, dos limites “impostos” à docência do professor. Na medida em que a competência docente em solucionar problemas é relegada a problemas de aprendizagem ou indisciplina dos alunos, é compreensível a postura de “problemas de outra natureza, apenas repasso para o núcleo gestor”.

A Coordenadora A informa que a Professora A, “antes de ser professora da escola, tinha sido coordenadora de outra escola próxima, escola pequena. Então, por conta disso, **ela interage muito bem com o núcleo gestor**” (grifo nosso). Solicitada a coordenadora a detalhar a interação da professora com a gestão da escola, a resposta se limita ao panorama da sala de aula: “**A questão do comportamento dos alunos, em conversas com os pais**; em tudo ela costuma nos ajudar” (grifo nosso). O comentário somente corrobora a análise anterior, visto que a interação se restringe às questões dos alunos e do ambiente da sala de aula.

A Professora E traz outro importante aspecto, ao afirmar que sua participação é limitada pela distância física do núcleo gestor: “A distância das pessoas que compõem o núcleo gestor dificulta minha participação. Eu acho que quem trabalha na escola sede tem mais facilidade porque está sempre se encontrando, diferente da gente que fica nas escolas anexas”. Dos 8 professores entrevistados, 4 trabalham em escola sede do núcleo gestor, os demais ficam em escolas anexas, professoras A, C, E e F. Os professores geralmente têm contato

apenas uma vez por mês com a Coordenadora pedagógica, no planejamento escolar. O contato mais direto é com o Agente pedagógico⁶³.

Desse modo, como ter envolvimento efetivo na gestão da escola, diante da visão reduzida da atividade docente ou se o contato com o núcleo gestor se resume ao dia de planejamento?

O tema Reunião de pais surge espontaneamente em todas as entrevistas dos egressos. A participação é semelhante, ou seja, o núcleo gestor inicia a reunião e os professores falam sobre os alunos. O sentimento dos egressos é de que as reuniões não têm cumprido o objetivo de integrar a família à escola: “as últimas reuniões terminaram em confusão porque não falam da aprendizagem, mas de outras questões. Termina sem a gente nem entender nada e os pais insatisfeitos” (Professora C).

O Professor D declara haver sugerido algo ao núcleo gestor em relação ao envolvimento dos pais:

Estou sempre sendo chamado a participar (pelo núcleo gestor) e colaboro com aquilo que é exigido. Por exemplo: estamos com problemas com envolvimento da família, então sugiro a promoção de eventos em final de semana para trazer os pais à escola. Já promovi jogos entre pais e filhos e conseguimos lotar a quadra. Então podemos aproveitar esses momentos e conversar um pouco com os pais, agradecer pela presença, pelo apoio, e depois alguma palavra de orientação sobre como ajudar os filhos na escola. Depois promovemos um lanche. Acredito que dessa forma estou contribuindo com a integração da escola e a família (Professor D).

O depoimento revela professor atuante, preocupado não apenas com o aspecto de ensino e aprendizagem do aluno. Indica visão de educador que reconhece a escola como instituição social, na medida sugere evento de integração de pais e filhos e da família com a escola. Mas, nem todos os pais comparecem aos eventos porque não são partidários da atual gestão municipal.

Mesmo considerado pela Coordenadora, como Coordenador do Meio Ambiente, o Professor D não integra o núcleo gestor da escola. De acordo com a

⁶³ Técnico que compõe o núcleo gestor e auxilia no acompanhamento pedagógico.

Coordenadora, na área de educação física, o professor identifica os problemas na quadra e informa o núcleo gestor. Porém, quanto aos assuntos que ultrapassam as questões de sua área, a Coordenadora afirma que sua participação é parcial:

[...] na verdade o Professor D não tinha essa preocupação, o sentíamos alheio a outras questões da escola, pelo contrário, fazia comentários desanimadores, do tipo: a educação sempre foi assim, etc. apesar de parecer ser algo muito arraigado nele, aos poucos foi mudando o discurso (Coordenadora D).

Ainda sobre o envolvimento do egresso na gestão escolar, é curioso que a Coordenadora E tenha a visão mais participativa da Professora F do que a própria professora:

Ela é muito preocupada em ver a escola se desenvolver. Sempre que vê algo errado na escola, procura me comunicar para tentarmos resolver. Como ela tem um bom conhecimento com a comunidade, **quando não estou, ela tenta resolver os problemas da escola.** [...] a escola precisa de reforma. Temos até dificuldade com abastecimento de água. [...] percebo que a Professora F gostaria de ver a escola em melhor estado de conservação física e melhor estrutura. **A Professora F se mostra bastante preocupada com a escola, seja com a questão da água, até com questões de higiene. Ela costuma até fazer mutirões de limpeza com os alunos dela** (Coordenadora E) (grifo nosso).

Em determinados momentos da entrevista, vê-se que a coordenadora transmite imagem positiva da Professora F. Entretanto não se pode minimizar o envolvimento da cursista com os problemas da escola e da comunidade. Essa atitude é incentivada pelo Proformação, especificamente no módulo II, ao discutir a escola como instituição social e a atuação do professor na sociedade.

O cursista do Proformação estuda gestão da escola e, por ocasião da observação da prática pedagógica, é orientado e avaliado pelo tutor, quanto à assimilação e aplicabilidade da teoria no fazer docente. No segundo semestre, ou seja, no módulo II, é incentivado a se envolver com órgãos colegiados e introduzido no estudo do Projeto Político Pedagógico (PPP). No módulo III, a área de Organização do Trabalho Pedagógico dedica o conteúdo do semestre ao PPP, discutindo o tema e convidando o cursista a cooperar na elaboração, construção, desenvolvimento, implantação e avaliação do projeto.

Um dos momentos mais inusitado das entrevistas com os egressos diz respeito às respostas sobre o PPP da escola. A despeito disso, é essencial recordar declaração da técnica da Secretaria Municipal de Educação, afirmando que o processo de elaboração dos projetos, no Município, é intensificado pela pressão dos cursistas da primeira turma do Proformação, ou seja, os cursistas em questão.

Questionados se a escola possui PPP, dos 8 egressos, apenas dois sabem do que se trata: a Professora A: “Na escola sede, sim. Mas não tive acesso a ele, mas sei que tem”, e o Professor D: “Sim, inclusive estava sendo discutido como trabalhar o plano de desenvolvimento, as ações da escola”. Os demais professores não sabem do que se trata.

Do envolvimento na elaboração do PPP, no entanto, nenhum professor participa. A Professora A diz não ter sido convidada e nem sabe por qual motivo. Afirma ainda que, para elaboração do projeto, elaborado na gestão da atual diretora, os professores não são convidados.

O Professor D informa não saber do PPP e conclui dizendo:

Estou tendo muita dificuldade para te responder algumas coisas porque não fui aquele professor de sala de aula em tempo integral. Fui aquele professor de educação física que fica do outro lado, que é para fazer jogos, trabalhar postura, comportamento do aluno. Então não tinha participação efetiva nessas questões que você está trazendo. Mas, de qualquer modo, tenho conhecimento de muitas coisas porque participo dos planejamentos e discutimos sobre o que está acontecendo na escola (Professor D).

Mais uma vez vem, à tona, argumento de que o núcleo gestor contribui para omissão do aspecto da gestão, na docência dos egressos do Proformação, visto que eles têm um semestre inteiro de estudo sobre a temática e são chamados a desenvolver ações de prática pedagógica que manifestem comportamentos que possam comprovar associação da teoria com a prática.

Partindo do pressuposto de que, para concluir o Proformação, o cursista necessita de aprovação nos módulos de estudo, assim como nos instrumentos de avaliação, e a prática pedagógica é um deles, deduz-se que o egresso cumpre,

inclusive, a etapa acerca do PPP. Em outras palavras, o egresso do Proformação, **no mínimo**, deveria conhecer o processo de elaboração do PPP.

Mas, questionadas, quanto ao envolvimento dos egressos no processo de elaboração do PPP, as coordenadoras A, B e F não têm certeza de sua participação. A Coordenadora C relembra as limitações da Professora C; quanto ao Professor B:

Confesso que pecamos por não termos convidado o professor, mas para elaborar o regimento da escola nós sempre chamamos o professor. De qualquer modo não vejo a falta de participação do Professor B como uma falta de conhecimento sobre o PPP, ou melhor, por não ter sido convidado a participar de sua elaboração (Coordenadora C).

A fala da Coordenadora reforça a distinção entre gestão e trabalho do professor e, tenta minimizá-la, utilizando como justificativa a falta de envolvimento do egresso. É função do núcleo gestor envolver e convocar a comunidade escolar, especificamente, o grupo de professores para elaboração do PPP. Afinal, a LDB nº 9.394/96 traz, no Título IV, art. 13, inciso I, que compete ao professor "participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino".

A Coordenadora D informa que a participação do Professor D é semelhante à dos demais professores, ou seja, "opinou no momento em que foi convidado para discutir os encaminhamentos, as reflexões filosóficas, metas e objetivos de cada disciplina, através de discussão em grupo, fazendo defesa de sua linha teórica".

A discussão do PPP pode ser considerada sinal aparente de envolvimento limitado dos egressos com os demais assuntos da escola. A questão é delineada a seguir, quando os egressos são questionados sobre os problemas identificados em sala de aula e na escola e o que têm feito para tentar solucioná-los.

As repostas envolvem diversas situações, inclusive sobre as condições objetivas do desenvolvimento das atividades docentes: pouco interesse dos alunos e envolvimento dos pais (Professora A); além do comprometimento da família, a carência de recursos didáticos e questões políticas surgiram na fala da Professora C

e do Professor D, respectivamente; organização do momento de recreação (Professora C); condições físicas da escola (Professor B, Professora F, G e H).

Destacam-se as falas das Professoras E e F, por denunciar as condições de trabalho do professor e sinal de docência, além da sala de aula, respectivamente. Adiante, a fala do Professor D também é evidenciada por trazer à tona as questões políticas como obstáculo do desenvolvimento das atividades docentes. Traz as condições objetivas da formação do egresso do Proformação, denunciando inclusive limitações do deslocamento para os eventos presenciais e acomodação dos professores cursistas. A fala da Professora F revela outro aspecto da temática: as circunstâncias em que são desenvolvidas as atividades docentes. O cenário a seguir, infelizmente, não é específico da zona rural de Quixadá. A Professora F ensina em lugar que denomina de pavilhão: sua sala de aula fica entre duas salas e não há paredes nas outras extremidades:

A SEM prometeu consertar com umas tábuas, mas até o momento nada foi feito. O quadro-negro foi arranjado emprestado e as carteiras são retiradas de uma sala para a outra. Em todos os encontros o núcleo gestor fala sobre isso, mas nada foi feito para reverter a situação. (sobre o que dizem os pais) Eles não se incomodam. Só querem saber se os filhos vão lá (para a escola) e aprendem. Eles também já falaram sobre essa situação, mas não adiantou nada. [...] Tem dias até que dá vontade de vir embora. (De alguma forma a senhora tentou mudar essa situação?) **Não tem nem como, porque eles (núcleo gestor) vivem falando e não conseguem nada, imagina eu. Se eu sair para falar com a SEM, quando voltar ainda tenho que recuperar a aula. Sendo assim, não vou nem lá** (Professora F) (grifos nosso).

A situação descrita e também admissão de realidade pode ser de outros municípios, é algo paradoxal com o compromisso firmado na agenda pactuada, nas décadas de 1980 e 1990, em promover educação de qualidade, acordo pactuado em agendas externas.

O final da fala da Professora F demonstra o descrédito do poder público, assim como o descaso e desvalorização da educação, especificamente na zona rural. A realidade da Professora E registra falta de recursos didáticos na escola:

A participação dos pais e os poucos recursos para trabalhar com alunos, porque enquanto a escola continua apenas com quadro, giz e livros, hoje os alunos têm acesso muito fácil à televisão, computador, internet. Em nossa escola não temos nem televisor. [...] A gente tem sempre solicitado.

Já chegou em outras escolas, pelo menos um aparelho de som. O núcleo gestor diz que as coisas são lentas mesmo e que daqui há pouco pode chegar na minha escola. (quanto a participação dos pais) **Converso com os pais, principalmente quando eu sei que naquela casa tem alguém que sabe ler. Digo para ajudar, não para fazer a atividade pela criança porque assim ele não ajuda, pelo contrário, atrapalha ainda mais a aprendizagem da criança.** Eu costumo ir às casas dos pais e perguntar o que ele está achando da aprendizagem do filho, pergunto o que eu poderia fazer de diferente e digo a eles (pais) o que é preciso que eles façam para melhorar o desenvolvimento dos filhos. [...] **ajudam uma semana, aí eu já tenho que ir lá novamente, em outra ocasião** (Professora E) (grifos nosso).

O relato traz indícios da ação do professor além dos limites da sala de aula. A preocupação com a aprendizagem dos alunos, procurando envolver a família no processo, revela conhecimento do papel do professor, da família e da escola, na formação do aluno.

Ao responder sobre os principais problemas identificados na escola, o Professor D menciona, entre outros aspectos, a questão política. Aliás, o assunto surge espontaneamente em outro momento da entrevista, ao falar sobre o despreparo dos professores contratados pela SEM. A Professora C também comenta o assunto quando justifica sua ausência do curso de formação continuada promovido pela SEM:

(1º momento) [...] **Aqui temos um problema sério: quem não comunga com determinado partido político, não é “queridinho”.** Há o respeito, mas a pessoa sempre ficará em segundo plano.

(sobre alunos indisciplinados) Sempre tento conversar e trazer para dentro da escola. Às vezes promovo jogo de futebol e falo que eles deveriam estar mais próximos da escola, não deveriam abandoná-la. Já consigo ver que funcionou com alguns, mas como falei antes, há questões políticas que envolvem a escola. **Gostaria muito que escola abraçasse os pais, que estivesse aberta a todos. Mas quando sabe que um pai não votou no prefeito, diz que não quer ele dentro da escola** (o núcleo gestor). **Aqui a política atrapalha, mas não é por isso que vamos deixar isso atingir nosso lado profissional.** (quanto à mudança desse quadro) É difícil porque tem muita gente que adota o sistema (Professor D) (grifos nosso).

(2º momento) Tem muita coisa errada na educação porque os professores não são selecionados pela competência. Por exemplo, aqui no município, tem professores que são contratados porque votou no prefeito ou na secretária de educação, ou é amigo de alguém. Eles não fazem uma avaliação para verificar a habilidade que a pessoa tem para trabalhar na área (Professor D).

As situações se repetem em outros lugares, mas, enquanto motivos de repúdio e indignação, a sociedade estará viva e lutando para modificar o cenário. É

o que acontece com os Professores C e D. Embora não seja uma situação confortável, eles não se calam diante das adversidades, confirmando a contribuição do Proformação, no que se refere aos conhecimentos do alicerce da cidadania, assim como postura de cidadão crítico, aspectos observados no perfil de saída do professor cursista.

Além da investigação do comportamento em relação à gestão, verifica-se também a postura do egresso diante de algo que não está de acordo com o planejamento. A intenção do questionamento é conhecer a reação do professor frente a adversidades, assim como o exercício de reflexão da prática docente. A análise das falas indica que não há dificuldades em improvisar ou adaptar a situação planejada à realidade. A reflexão sobre o efeito das ações sobre ele mesmo ou alunos, no entanto, não se manifesta nas falas dos egressos:

A gente precisa se virar para atender as necessidades. Por exemplo: se meu plano era para assistir um filme e não tem TV, conto a história para os alunos, pois já assisti antecipadamente. Depois dou continuidade ao planejamento. Quando não dá certo, procuro o núcleo gestor. [...] Quando chegamos à sala de aula e precisamos de lápis de cor, por exemplo, e não tem. Daí tem que improvisar: fazer recortagem em revista e depois colagem, e por aí vai (Professor D).

A gente muda na mesma hora. Como utilizamos o livro, é possível fazer isso. A gente fica seguindo o livro, usando os recursos que temos. Mas isso não acontece com frequência. (os alunos percebem?) As vezes sim. **Mas no final da aula a gente faz uma avaliação, perguntando se eles gostaram da aula**, e eles dizem que sim (Professora F) (grifo nosso).

É possível verificar estágios do pensamento reflexivo em Schön, na descrição dos egressos, iniciado no conhecimento na ação garantido, também pela antecipação do planejamento da aula. No momento da execução, como assinalam os depoimentos, as atitudes dos professores para solução de situações adversas, encontram fundamentos na reflexão na ação. Ao solicitar avaliação dos alunos do desenvolvimento da aula, a Professora F demonstra preocupação com o processo *a posteriori* da aula. A atitude, de forma indireta, faz alusão à etapa da reflexão sobre a ação.

O questionamento também é feito às coordenadoras, e quando isso acontece, os egressos costumam procurá-las, buscando alternativas de solução. A

Coordenadora D informa que, nesses momentos, o Professor D costuma “utilizar a fala como metodologia”. Conclui dizendo que:

[...] essa questão do discurso é mérito do Proformação. Antes o Professor D era muito calado. Hoje a comunicação dele é maravilhosa, ele gosta de fazer o trabalho de reflexão do aluno. Quando algo não dava certo, ele se zangava um pouco, mas rapidamente já procurava outra forma de desenvolver a aula (Coordenadora D).

As coordenadoras respondem ainda sobre os principais problemas da sala de aula dos egressos e seu envolvimento na resolução. A Coordenadora A informa não identificar qualquer dificuldade na sala da Professora A, mas, quando isso acontece, tentam resolver juntas. Para a Coordenadora B, a limitação da Professora E “é ortográfica, porque na didática em sala de aula, ela é boa”. Quando isso acontece, “orientamos para revisar o conteúdo e ter mais atenção. [...] Ela é esforçada, está fazendo faculdade. Enfim, ela não se acomoda, está sempre buscando melhorar e aprender.”

Para a Coordenadora D, o Professor D superou dificuldades e continua no processo de mudanças. Percebe que o desenvolvimento das novas atividades contribui para as modificações:

Não sei dizer se é porque ele tem se sentido mais útil, mais à vontade, mais próximos de todos, buscando ajuda. Aliás, ele nunca tinha procurado ajuda antes. Outro aspecto importante de frisar é que ele não trabalha mais sozinho, trabalha em parceria com a Escola Viva, o teatro, o centro de multimeios e o núcleo gestor. Então esses são os quatro parceiros que ele conta diretamente (Coordenadora D).

As funções, a que se refere a Coordenadora, dizem respeito ao envolvimento do Professor D com a área do meio ambiente. A atividade requer estudos e pesquisas sobre a temática: “preparo material para ser trabalhado pelos professores, ou seja, pesquiso em livros, filmes, vou à internet, a CREDE, etc; após minhas pesquisas e coleta de material, se o professor prefere que a aula seja por mim, não há problemas” (Professor D). A pesquisa é estimulada pelo Proformação, tendo o Projeto de Trabalho como principal instrumento para esse fim. Nos projetos detalhados a seguir, emerge outra dimensão da docência do egresso: pesquisa.

4.5 – Projeto de Trabalho⁶⁴: o egresso trabalhando com a comunidade

Utilizado pelo Proformação como forma de amenizar lacuna do material didático acerca de temas locais, o Projeto de Trabalho possibilita ao professor cursista realizar exercício de pesquisa a partir da identificação de situação-problema detectada na escola ou comunidade do entorno. O estudo, em três etapas no curso, deve envolver alunos, pais e comunidade escolar. Ao final, os resultados são apresentados à comunidade.

Os projetos dos egressos entrevistados abordam variados temas: purificação de águas (Professora A, C e Professor D); queimadas (Professora E); reciclagem e acondicionamento do lixo (Professor B e Professora G, respectivamente); produção de carvão (Professora F) e utilização de agrotóxico (Professora H).

A Professora A consegue a despoluição de lagoa, na comunidade, que vinha prejudicando moradores próximos, devido ao foco de mosquitos, mau cheiro e problemas de pele. Diz no depoimento:

Conseguimos trazer de Fortaleza um químico que veio dar palestras para comunidade; desenvolvemos campanha, junto a CAGECE e conseguimos, que fosse colocado um produto dentro da lagoa, que desenvolvesse o oxigênio necessário, porque o mau cheiro era proveniente de uma bactéria que se desenvolvia pela falta de oxigênio na lagoa. [...] Não podemos dizer que o mau cheiro acabou completamente, mas amenizou muito, muito mesmo (Professora A).

Questionada sobre reconhecimento da comunidade, a Professora A responde: “É difícil saber se eles reconhecem que foi a partir do meu trabalho”.

A Professora C não encontra seu projeto ou se recorda dele. Lembra apenas que escreveu sobre a realização do tratamento da água pela Companhia de Águas e Esgotos do Ceará – CAGECE.

⁶⁴ Esse assunto é discutido com mais detalhes no capítulo que examina a proposta pedagógica do Proformação.

O Professor D concentra os estudos na despoluição e preservação da Lagoa do Eurípedes, ponto turístico da cidade. A comunidade do entorno da lagoa sofre com o mau-cheiro ocasionado pelos esgotos direcionados à lagoa. Preocupado com a conscientização ambiental, o cursista filma e fotografa o local, na tentativa de sensibilizar autoridades públicas: “Quando procurei a Prefeitura para ver se conseguia despoluir o açude, me disseram que já existiam muitos projetos sobre isso. Acabei deixando de lado e não fui mais atrás. Até procurei saber como chegar junto às autoridades, mas como já existiam outros projetos, desisti”. Somente em 2006, o município realiza a limpeza do lugar e transforma em centro de lazer.

Com intenção de diminuir as queimadas na comunidade, a Professora E se empenha em estudo de orientação da comunidade a parar as queimadas desnecessárias:

O envolvimento da comunidade se deu através da participação dos pais em minhas aulas, eles assistiam às aulas e isso me dava segurança no sentido de saber se estava fazendo correto. E eles gostaram do que viram porque constataram que, do mesmo modo que eu estava me desenvolvendo, os filhos deles também estavam, muito mais do que quando eu estava parada, sem estudar. Consegui envolver os alunos de acordo com cada série, ou seja, as tarefas eram distribuídas de acordo com o nível de cada um. Orientava também os alunos questionarem seus pais sobre o porquê das queimadas. [...] As queimadas diminuíram, as pessoas aproveitam mais os terrenos (Professora E) (grifo nosso).

A coleta seletiva de lixo, juntamente com a reciclagem, é abordada pelo Professor B, em ações que integram orientações e informações à comunidade, com a inclusão do tema nas aulas diárias.

O Projeto de Trabalho da Professora G também tem no lixo, a principal temática. Porém o problema recai na falta de local apropriado para despejo: “as pessoas colocavam num bueiro aqui próximo e esse lixo estava contaminando a água do rio em que muita gente usava”. O estudo é apresentado à comunidade escolar (alunos, pais e funcionários) e, em seguida, à SEM. A Associação Comunitária, após conhecer o projeto, se mobiliza para as ações planejadas pela professora: “Após uns seis meses (da conclusão do Proformação), a associação começou a trabalhar com o objetivo da construção do lixão e em um ano conseguiram a construção do lixão”.

Questionada sobre reconhecimento da comunidade, a professora diz não saber se as pessoas admitem que o benefício parte de seu trabalho, no entanto, ela (cursista) tem consciência de sua ação como cidadã e que “até hoje a prefeitura realiza coleta de lixo”.

A poluição da produção de carvão inspira pesquisa da Professora F. Consciente dos benefícios financeiros provenientes da ação, para a comunidade, o estudo objetiva convencer os fabricantes de carvão a realizar queimadas distantes das residências: “Hoje eles fazem bem distantes das casas. Não fiz reunião com a comunidade, preferi ir de casa em casa, fazendo a pesquisa e dizendo como deveria ser feito (o carvão)”. A professora admite dificuldades na elaboração do texto e diz que continua fazendo pesquisas: “Algumas informações sobre a escola, por exemplo, eu encontrei agora, porque **tive que continuar pesquisando para outros trabalhos**” (grifo nosso).

A utilização de agrotóxico nas plantações é explorada pela Professora H. Indagada sobre os resultados de suas ações, a cursista é consciente das limitações: “consegui pouca coisa, eles (agricultores) não deixam de utilizar o veneno, por mais que eu tenha falado, eles continuam aplicando agrotóxicos”. Este é o trabalho educativo que deve estar no projeto da escola, de forma a interferir na cultura local. A professora tem essa consciência, mas não é dada continuidade ao projeto desenvolvido do Proformação. O fato pode ser associado a duas razões: a) o Projeto de Trabalho representa cumprimento de uma etapa para fazer jus ao recebimento de certificação; e/ou b) falta incentivo e reconhecimento por parte do órgão municipal de educação, no sentido de estimular o professor a continuar desenvolvendo ações que ultrapassem os limites da sala de aula, vislumbrando também participação ativa na resolução de situações que envolvam a escola e comunidade.

O exercício da pesquisa pelos egressos demonstra o esforço empreendido para envolvimento da comunidade nos problemas detectados. Alguns trabalhos apresentam resultados expressivos e imediatos. O sentimento de imediatismo, natural nessa atividade, pode ser considerado como causa do fato de apenas um professor ainda possuir o projeto.

Ademais, é bem verdade que o projeto do Proformação está distante dos padrões de trabalhos científicos, mas proporciona aos cursistas, exercício de investigação e construção textual. Representa envolvimento com problemas da comunidade, pela construção, resgate ou consolidação do papel do professor e da escola com a sociedade. O Projeto de Trabalho proporciona ainda, exercício de docência fora de sala de aula, como comprovam os relatos. Além disso, a consciência da realização de trabalho beneficia a comunidade, mesmo que não exista reconhecimento por parte dos cidadãos.

Embora a descontinuidade das ações seja caracterizada pela falta de reconhecimento da comunidade escolar, é também (e principalmente) pela descontinuidade do acompanhamento e estímulo por parte do organismo municipal de educação de Quixadá. Cabe ao Proformação promover e orientar a execução de pesquisa, durante o curso, mas cabe à Secretaria de Educação Municipal, pelo acompanhamento pedagógico das escolas, a continuidade da formação dos professores.

INTENÇÕES DO PROFORMAÇÃO E GESTOS DOS EGRESSOS:

O que considerar, refletir e propor

De que valeria o empenho do saber se assegurasse apenas a aquisição de conhecimentos, e não, de certo modo, e na medida do possível, o descaminho daquele que conhece.

(Foucault)

O filósofo convida a instigar, questionar verdades, descortinando novas perspectivas insuspeitas em dados momentos. Nesta pesquisa, desconstruir verdades de docência dos egressos do Proformação em Quixadá, turma 2000/2001.

A pesquisa encontra, no acompanhamento, implantação, execução e desenvolvimento de política de formação de professores do Ceará, especificamente, o Programa de Formação de Professores em Exercício – Proformação, seu foco.

Relatos de professores cursistas egressos do Proformação, a respeito de benefícios do Programa na prática docente em sala de aula, geram inquietações na medida que se considera a docência em dimensão mais ampla, transcendendo os limites da sala de aula para incorporação da pesquisa e gestão. Assim, o eixo da pesquisa se constitui em torno da análise da docência do egresso do Proformação e como se expressa na proposta pedagógica do Programa. Para tanto, são selecionados professores egressos, da turma 2000/2001, do município de Quixadá, como sujeitos da pesquisa.

Inicialmente destacam-se eventos mundiais de educação, como também diretrizes e orientações originadas e legitimadas pelos organismos financeiros internacionais, influenciando, de forma decisiva, o cenário político educacional dos países da América Latina e Caribe. A intenção da discussão é compreender de que forma a educação nacional é inspirada naqueles acontecimentos, bem como eles refletem na política de formação inicial docente, especificamente, na proposta do Proformação.

Desse modo, é desenhado o cenário político em que emerge o Proformação: contexto político-educacional pautado em orientações e determinações oriundas de agendas definidas externamente que situam a formação docente como prioridade. Nesse contexto, surge o Proformação (1999) como política de formação direcionada ao professor leigo, em governos distintos, mantendo-se até hoje exatamente como planejado, ganhando *status* de política de Estado.

No Brasil, assim como no Ceará, os números do Proformação manifestam cumprimento da meta da política de formação de professores voltada para erradicação do professor leigo. As atuais relações de trabalho, traduzidas na flexibilização das contratações de professores, no entanto, vão de encontro à eficácia da política, visto que, após quase uma década de implantação do Proformação, o Ministério da Educação continua ofertando e desenvolvendo o Programa, com nova edição prevista para janeiro de 2008.

Apesar de a flexibilização dos contratos não ter sido detectada nas falas dos sujeitos selecionados, o fenômeno da precarização do trabalho, especificamente das condições objetivas, é considerado importante fator de compreensão da docência explicitada pelo egresso do Proformação em Quixadá, concludente em 2001.

Do mesmo modo, são examinados modelos de docência com intuito de delimitar que desenho se aproxima mais da proposta pedagógica do Proformação. A análise dos eixos da proposta pedagógica, assim como das competências do memorial e da prática pedagógica do Programa, direciona-se ao modelo do Profissional Reflexivo.

Esses aspectos, entre outros, são identificados e sintetizados nos tópicos, a seguir:

- **Docência do Proformação: abrindo nossos horizontes**

Objetivos:

- *Examinar a proposta de docência do Proformação;*
- *Explicitar a perspectiva de docência da proposta pedagógica do Programa.*

Embora tenha como objetivo principal a habilitação do professor leigo para as primeiras séries do ensino fundamental, a proposta pedagógica do Proformação mostra-se bem mais arrojada do que o cumprimento tão somente de exigência do dispositivo legal, ou seja, regulamentação mediante certificação do professor leigo. Na medida em que propõe integração do conteúdo dos livros de estudo aos eixos temáticos: Educação, sociedade e cidadania, Escola como instituição social, Organização do ensino e do trabalho escolar e Teoria e prática e especificidade do trabalho docente, a proposta visa mudança da docência do cursista que deve acontecer (também) na dimensão ampla, envolvendo ensino, gestão e pesquisa.

A prerrogativa de formação em serviço do Proformação coloca o aspecto ensino como uma das dimensões da docência mais presentes na proposta pedagógica. Da matriz curricular à execução e acompanhamento das atividades desenvolvidas pelo professor cursista, é requerido aperfeiçoamento do exercício em sala de aula.

Os fundamentos da proposta pedagógica do Proformação, além da ampliação do conceito de docência, trazem como características a dissolução das barreiras que separam o ensino da pesquisa ou da gestão, ao considerar a prática pedagógica como “prática social específica, de caráter histórico e cultural, que vai **além da prática docente, das atividades didáticas dentro da sala de aula, abrangendo os diferentes aspectos do projeto político pedagógico da escola e as relações desta com a comunidade e a sociedade**” (CUNHA, 2004, p. 21) (grifo nosso).

Dessa forma, semelhante à dimensão do ensino, aspectos de gestão e pesquisa se articulam e se entrelaçam na proposta pedagógica do Proformação, devendo o cursista: a) estimular a participação de alunos e pais na escola e em grupos de discussões sobre a educação; b) cooperar na elaboração e avaliação do PPP; c) participar da pesquisa de metodologias de trabalho com crianças especiais; d) mobilizar a comunidade escolar, órgão municipal e sociedade para provimento de atendimento às crianças, entre outras ações (CUNHA, 2004).

O Projeto de Trabalho é outro instrumento de reforço da argumentação discutida: exige, do cursista, investigação e aprofundamento de fatos ou fenômenos da realidade local; proporciona envolvimento com situação-problema da comunidade escolar ou sociedade e desenvolvimento de competências voltadas à pesquisa e produção textual.

Outro aspecto que não deve ser desconsiderado é a inspiração no modelo de docência do profissional reflexivo. O memorial solicita textos produzidos pelos cursistas em que se requer análise da prática pedagógica, pela execução da teoria estudada. De acordo com a proposta do memorial do Proformação, além do compromisso em utilizar os conhecimentos adquiridos para compreender a realidade brasileira, os cursistas devem:

Analisar e refletir sobre o efeito de suas ações como Professor sobre os alunos, pais de alunos e colegas, de forma a aprimorá-las, avaliar seus resultados e escrever suas conclusões a esse respeito. (CUNHA, 2004b, p. 41,42).

Ademais, o material do Proformação consegue abordar problemas significativos da docência, manifestados em situações que transcendem os limites da sala de aula, o que significa salto substancial da docência. No entanto, a característica de formação aligeirada do Programa, por exemplo, tempo de duração, formação em serviço e predominantemente a distância, entre outras, somados às condições objetivas vivenciadas pelos professores para freqüentar os momentos presencias e desenvolvimento das atividades, parece ter impedido aspectos significados da formação.

Afinal, como exigir procedimento de reflexão, modelo de docência da proposta pedagógica do Proformação, do professor egresso de Quixadá da turma de 2000/2001, que tem apenas ensino fundamental (sem contar os que nem esse nível tem)? O que dizer da quantidade de atividades e leituras exigidas no período de quinze dias!? Como concentrar-se nos estudos e refletir sua prática quando as condições objetivas de participação são precárias, como mostram os depoimentos (Capítulo IV), por exemplo, “ficar hospedada no colégio com filho de 28 dias de nascido, para não perder o curso”!? “Andar 18 km a pé” ou sair de casa “às 4 horas

da manhã” e retornar “por volta das 19 ou 20 horas” e ainda cuidar de marido e filhos!? Ou mesmo não existir transporte de linha para retorno!?

A observação da prática pedagógica do cursista pelo tutor é outro aspecto relevante, haja vista o efetivo exercício de docência ser condição *sine qua non* para permanência no Proformação e configurar-se como 40% de toda carga horária do curso, como informa o Capítulo 3.

Os momentos de observação se tornam ínfimos frente ao quantitativo de horas destinadas à prática pedagógica na estrutura do Programa. Esse aspecto aparece espontaneamente nas entrevistas das coordenadoras pedagógicas, quando a Coordenadora C comenta as limitações da Professora C:

Não estou culpando o Proformação, mas no caso da Professora C, como ela tem algumas limitações, até que ponto o Proformação poderia ter ajudado mais a Professora? **Eu achava pouco tempo de observação das professoras pelas tutoras, era apenas uma vez por mês! Em minha opinião eles deveriam receber mais orientação** (Coordenadora C) (grifo nosso).

Pimenta (2002) suscita discussão das limitações, obstáculos e dificuldades que o professor depara na formação, considerando as incoerências do processo. Diz a autora:

É nesse paradoxo que os professores, para resistir às pressões que o contexto social e institucional exerce sobre eles, acabam reduzindo suas preocupações e suas perspectivas de análise aos problemas internos da aula. A compreensão dos fatores sociais e institucionais que conduzem a prática educativa e a emancipação das formas de dominação que afetam nosso pensamento e nossa ação não são espontâneas e nem se produzem naturalmente. São processos contínuos de descobertas, de transformação das diferenças de nossas práticas cotidianas”. (p. 27 e 28) (grifo nosso).

Não é justo, no entanto, apontar apenas os aspectos como obstáculos à prática reflexiva dos egressos. Há que se levar em conta professores cursistas que pautam os objetivos apenas na obtenção de melhores salários para aposentadoria, conforme entrevistas.

- **Docência no Proformação: mudança pelo menos na sala de aula.**

Objetivo:

- *Identificar as relações da docência dos egressos do Proformação em Quixadá (turma 2000-2001) com a perspectiva da proposta pedagógica do Programa.*

As aproximações da docência dos egressos de Quixadá, concludentes da turma de 2001, à proposta pedagógica do Proformação, se expressam mais explicitamente quando se referem ao fazer pedagógico em sala de aula. As declarações dos egressos e das coordenadoras pedagógicas indicam mudanças significativas nesta dimensão, principalmente quando se questionam as mudanças que o Proformação trouxe à docência.

Aspectos da proposta pedagógica do Programa, que diz respeito à docência pautada na reflexão, aparecem, nas falas dos egressos, de forma bastante tímida, embora as competências exigidas à elaboração do memorial e da prática pedagógica induzam a esse exercício. Assim como conduzem aos temas que dizem respeito a outras dimensões, como gestão e pesquisa, que surgem de forma diluída no discurso dos egressos sem que ele mesmo se dê conta de sua atuação nessas dimensões.

No início do Proformação, os cursistas consideram o memorial como instrumento mais difícil de elaboração “porque eu não tinha idéia do que fosse memorial”. O que se deve a dois aspectos: refletir sobre os efeitos das ações em sala de aula e comunidade escolar, assim como registrá-las em forma de texto, encaminhando a análise do tutor a cada quinzena.

O fato de os egressos não terem guardado os memoriais pode ser considerado como desvalorização do instrumento, mas representa muito mais falta de compreensão. De outra forma, o memorial é interpretado como tarefa a ser cumprida, não como possibilidade de refletir sobre a docência, ação necessária na prática pedagógica.

O envolvimento com problemas da comunidade ganha mais destaque na execução do Projeto de Trabalho, durante o curso, embora alguns egressos tenham declarado ações desenvolvidas com ou para a comunidade escolar.

Trabalhos dos egressos de Quixadá (2001) comprovam contribuições significativas voltadas à comunidade. Na realidade, os professores cursistas do Proformação convivem, durante dois anos de formação, com professores formadores e tutores que, constantemente, estimulam e orientam a pesquisa, a partir de fatos identificados na comunidade, envolvendo o professor no cotidiano dos alunos. Ao final do Programa, são apresentados os resultados à comunidade. Essa ação representa prestação de contas do serviço que a educação deve desenvolver na sociedade.

A descontinuidade das ações dos egressos, no entanto, reflete a falta de estímulo do organismo municipal de educação. Isso é reflexo da visão reducionista da docência do professor limitada ao fazer pedagógico em sala de aula ou voltada apenas aos assuntos relacionados à aprendizagem dos alunos.

Percebe-se, de forma semelhante, quando as ações são reportadas à gestão. Os egressos são chamados a contribuir com a escola somente no planejamento ou reuniões de pais para questões de rendimento escolar ou comportamento em sala de aula.

A atuação do egresso de Quixadá (2001), no entanto, sinaliza comportamento que excede o cotidiano da sala de aula, compreendendo a gestão (capítulo IV) por exemplo, jogos para integração de pais e filhos, assim como família e escola; mobilização dos alunos na resolução dos problemas da escola, fomentar envolvimento da comunidade na solvência dos problemas da escola, entre outras ações.

A elaboração do PPP é momento de gestão da docência do egresso, embora a ação tenha ficado no meio do caminho da formação no Proformação, a ponto de apenas dois professores declararem conhecimento do tema.

A ação ou, melhor dizendo, a falta de ação efetiva e acompanhamento da SEM também é responsável pela situação, na medida em que os egressos denunciam que não são convidados à elaboração do instrumento de planejamento e nem mesmo sabem o motivo. A situação inclusive é reconhecida pelo próprio núcleo gestor, ao afirmar que “pecaram” por não envolver o professor na elaboração do PPP.

Apesar da contratação de consultora das questões do PPP, ainda há escolas que não o possuem. Por exemplo, as escolas sede de distritos. O cenário revela o porquê do esquecimento dos egressos: a prática de planejamento não é recorrente na escola, nem mesmo na SEM. Como exigir tal postura do professor? É comprovado que o egresso do Proformação conhece o PPP, etapas e valores. Mas o conhecimento sem ação acaba sendo esquecido, como aconteceu com os egressos da turma concludente em 2001, do Proformação em Quixadá.

O que sentem é que a dimensão da gestão vem sendo trabalhada pelos egressos do Proformação em Quixadá (2001), nos limites da escola, em que a visão autoritária do núcleo gestor restringe a docência do egresso às atividades desenvolvidas em sala de aula.

Entretanto não se deve tirar o mérito do Proformação das mudanças conquistadas no fazer pedagógico dos egressos de Quixadá em sala de aula, afinal, esse aspecto da docência é modificado e continua presente até hoje. A mudança de postura do egresso, em sala de aula, é também reconhecida pela comunidade e núcleo gestor.

Dizer-se “mudança pelo menos na sala de aula” não é com intenção de menosprezar ou diminuir o êxito da formação do egresso. Ao contrário, é reconhecer a continuidade da mudança da prática pedagógica em sala de aula, é reconhecer que o Proformação tem resultados positivos, inclusive na incorporação dos benefícios financeiros após conclusão do curso e resgate da auto-estima como cidadão e profissional.

Ademais, ao agir contra a autoridade estabelecida ou contra o superior, quando prejudicados, os egressos demonstram conhecimento dos fundamentos da cidadania e pensamento crítico, vestígios do perfil de saída do profissional que o Proformação pretende formar.

Os egressos adquirem identidade profissional, passam a ser respeitados e incluídos “no mesmo grupo das outras professoras, (porque) perdemos o medo, já tínhamos o diploma nas mãos, tínhamos aprendido a nos defender, não éramos mais aquelas pessoas recolhidas lá no canto, com medo de falar” (Professora B). Agora são reconhecidos como professores habilitadas. Já não existe o estigma da condição de leigo.

- **Docência no Proformação: sugerindo mudanças.**

- **Objetivo:**

- *Examinar critérios de potencialização da eficácia da proposta pedagógica do Proformação na dimensão de docência.*

As análises, ao mesmo tempo em que anunciam indícios de mudança, na prática pedagógica em sala de aula, na restituição ou construção da identidade de professor e cidadão, ou mesmo, na aquisição de melhores salários, sinalizam ajustes necessários a sua execução. Alternativas de potencialização de aspectos da proposta pedagógica sinalizada pela pesquisa:

1. **Tempo de formação:** ampliar o tempo de formação para 3 anos, de modo que possibilite ao cursista oportunidade de desenvolvimento do perfil esperado e circunstâncias adequadas para as atividades propostas e exercitar a reflexão da prática docente.
2. **Estudo da Proposta Pedagógica com os colaboradores (professor formador, tutor e cursista):** estudo da proposta pedagógica, observando aspectos contemplados da docência: ensino, pesquisa e gestão, pois os mesmos não têm essa compreensão.

3. **Revisão do material didático:** programa de formação de professores, para atender docentes de três grandes regiões: Norte, Nordeste e Centro Oeste, com culturas diversas e distintas, deve observar, no material didático as semelhanças e diferenças regionais. A área temática Identidade, Sociedade e Cultura aborda temas relacionados a História e Geografia , não explora a geografia local.
4. **Observação da prática pedagógica:** aumentar o número de horas de acompanhamento e observação da prática pedagógica do cursista pelo tutor, de modo que as intervenções possam ser incorporadas.
5. **Reprovação de cursistas:** permanência, no Programa, dos cursistas reprovados nos módulos I, II ou III, pelo menos, no estudo das áreas pedagógicas, proporcionando formação continuada, visto que, apesar de reprovados, os professores continuam no exercício da docência, principalmente os da zona rural.

Há outras questões que devem ser observadas, por exemplo, cumprimento das cláusulas do Acordo de Participação entre as instâncias, para solução de problemas de transporte para participação dos momentos presenciais do Programa e garantia de hospedagem aos cursistas.

- **Docência no Proformação: egressos de Quixadá, turma 2000/2001: epílogo.**

O Proformação não consegue cumprir com os egressos de Quixadá da turma 2000/2001, o prometido na proposta pedagógica. Isso não significa que os egressos não tiveram as práticas pedagógicas modificadas. As falas dos egressos, e respectivas coordenadoras pedagógicas dão sinais de mudanças significativas. Embora revelem indícios de docência que ultrapassa os limites da sala de aula, conforme depoimentos sobre realização de pesquisa para o Projeto de Trabalho, as ações se limitam ao instrumento, melhor dizendo, acontecem apenas no período de

formação, em cumprimento à avaliação para obtenção do título de professor das primeiras séries do Ensino Fundamental.

A proposta do Programa é arrojada, principalmente levando-se em consideração sua metodologia: ensino, predominantemente a distância, em serviço e duração de dois anos. As condições objetivas porque os egressos têm de passar e superar, aludidas nas entrevistas, não dão condições de formação de profissional reflexivo como sugere a proposta pedagógica do Proformação. Pode-se identificar o Proformação no paradoxo citado por Pimenta (2002): de um lado o discurso que proporciona formação “com capacidade crítica em uma sociedade plural. Por outro, o trabalho docente e a vida da escola se estruturam para negar estas finalidades” (p. 27).

Todavia, no que cabe à proposta pedagógica do Proformação, a docência é contemplada, tanto no modelo do Professor Reflexivo, quanto na dimensão mais ampla, envolvendo ensino, pesquisa e gestão. Quanto aos egressos, embora de forma diluída e limitada pela postura autoritária da administração escolar, são identificados indícios dos aspectos de gestão e pesquisa.

Enfim, é preciso reconhecer os méritos do Proformação na docência dos egressos de Quixadá da turma 2000/2001: apesar da falta de apoio e visão limitada de docência por parte do órgão municipal de educação, o Proformação modifica a docência do professor egresso, ampliando a dimensão de ensino, pesquisa e gestão. A dinâmica da escola, assim como da educação no município, são fatores inibidores do comportamento mais efetivo e ativo do egresso do Proformação, no que se refere à manifestação do aspecto da gestão e pesquisa, na prática cotidiana.

Ao lado do ensino, aspecto mais presente do fazer pedagógico, que depende fundamentalmente do professor, são destacadas pelos egressos e coordenadoras, as contribuições valiosas do Proformação. Em relação à gestão e pesquisa, cabe ao organismo municipal de educação incitar a continuidade das ações do Proformação e prover formação continuada necessária à subsistência desses aspectos na docência do egresso, experimentados e vivenciados no do Proformação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. (Org.). Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão. In: **Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão**. Porto: Ed. Porto, 1996.

ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes Teixeira. **Planejamento Educacional no Ceará (1995-2002): a escola como ponto de partida?** Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, 2005.

_____ e NUNES, Ana Ignêz. **Os desafios da formação para o desenvolvimento profissional docente no cenário das reformas educacionais a partir dos anos 1990**. Texto nos anais do ENDIPE 2006.

ALENCAR, V. M. A. de. **O Proformação sob a Perspectiva de seus Egressos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, 2006.

AMARAL, Maria João; et alli. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. **Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão**. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). Porto: Ed. Porto, 1996.

APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BANDEIRA, Maria José. **A formação do educador a distância: o caso do Proformação**. Dissertação – Universidade Estadual do Ceará, 2007.

BASSO, Itacy Salgado. **Significado e sentido do trabalho docente**. Cad. CEDES., Campinas, v. 19, n. 44, 1998. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 24 Jan 2007.

BELLONI, I. et all. **Metodologia de Avaliação em Políticas Públicas**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BOCCHETTI, André e PAIVA Jr, Francisco Chagas de. A Influência das Questões Políticas nos Programas de Formação de Educadores: A Experiência do Proformação no Estado do Ceará. In: **MUNDO UNIFOR**. Fortaleza, 2005.

BODGAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma intridução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, Rita de Cássia Monteiro Barbugiani. O Professor Reflexivo-Crítico como mediador do processo de inter-relação da leitura – escrita. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e Crítica de um Conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

BOTEGA, Leonardo da Rocha. **A Conferência de Jomtien e a Educação para Todos no Brasil dos anos 1990**. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/>. Acesso em: 01 Jun 2006.

BRASIL . LEI n. 9.394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2005.

_____. LEI n. 9.424/96. Estabelece o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2005b.

_____. **Programa de Formação de Professores em Exercício: diretrizes gerais**. Brasília: MEC/ SEF/ SEED/ FUNDESCOLA, 2000.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Texto Constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 38/2002 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2002.

_____. Em questão: Fundeb vai aplicar mais de R\$ 55 bilhões na educação básica. Editado pela Subsecretaria de Comunicação Institucional da Secretaria-Geral da Presidência, Brasília, n.456, dez. 2006. Disponível em www.brasil.gov.br/emquestao. Acesso em: 07 dez. 2006.

_____. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006b.

_____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA. **Diretrizes Gerais do Proformação**. Brasília, 2004.

_____. Ministério da Educação: Coordenação Nacional do Proformação: números do Proformação no Brasil. Brasília, 2007.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien, 1990)**. Publicação UNESCO. Disponível em: http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien Acesso em: jul., 2005.

_____. **Declaração de Nova Delhi (Nova Delhi, 1993)**. Disponível em: <http://nsae.acaoeducativa.org.br/portal/images/stories//declaracaonovadeli.pdf> Acesso em: jul., 2005.

BRESSAN, Flávio. O Método do Estudo de Caso. São Paulo: FEA/ USP, 2000.

CEARÁ. **Relatório sobre o Proformação no Ceará**. Fortaleza: Equipe Estadual de Gerenciamento do Proformação/SEDUC-CE, 2007.

_____. **Secretaria de Educação Básica.** Programas Formação Docente, 2004. Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/formacaodocente.asp>. Acesso em: out., 2007.

Censo do professor 2004: **Perfil dos Docentes de Educação Básica / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.** Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/censo/professor.htm>>. Acesso em: jan., 2006.

COHEN, Ernesto; FRANCO, Rolando. **Avaliação de Projetos.** 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CONTRERAS DOMINGO, José. **A Autonomia da Classe Docente.** Porto – Portugal: Porto Editora, 2003.

CUNHA, M. A. A. **Guia Geral do Proformação.** 4 ed. Brasília, 2004.

_____. Manual do Tutor PROFORMAÇÃO. 5. ed. Brasília: MEC/FUNDESCOLA, 2004b.

DOURADO, L. F.; PARO. V. H. **Políticas Públicas & Educação Básica.** São Paulo: Xamã, 2001.

FALSARELLA, A. M.. **Formação Continuada e Prática de Sala de Aula: os Efeitos da Formação Continuada na Atuação do Professor.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Inovação, Mudança e Cultura Docente.** Brasília: Liber Livro, 2006.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a Gestão da Educação Brasileira. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Gestão Democrática da Educação: Desafios contemporâneos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

FREITAS, Marta Lúcia de M. **O Programa Proformação: competências teórico-práticas e qualidade do trabalho docente.** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, 2005.

GARCIA, C. M. A Formação de Professores: Novas Políticas Baseadas na Investigação sobre o Pensamento do Professor. In: NÓVOA, A. **Os Professores e sua Formação.** 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

GARCIA, Walter E. **Federalismo e gestão educativa no Brasil: notas para debate.** Em Aberto, Brasília, v.19, n. 75, p. 70-77, jul. 2002.

GHEDIN, Evandro. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia crítica. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e Crítica de um Conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

GHIRALDELLI JR, P. **Filosofia e História da Educação Brasileira**. Barueri, SP: Manole, 2003.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

JOIA, L. A. **Treinamento a Distância de Professores Leigos em Serviço: avaliação do programa Proformação**. Revista de Administração Pública, n.6, p. 119-151 – Rio de Janeiro, 2001.

LAVILLE, C. e DIONNE, J. **A construção do saber: Manual de Metodologia de pesquisa em Ciências Humanas**. Porto Alegre: Editoras Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIMA, Maria do Socorro Lucena; e GOMES, Marineide de Oliveira. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e Crítica de um Conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

LUFT, Celso Pedro. **Minidicionário Luft**. 21. ed. São Paulo: Ática, 2005.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de; e VIEIRA, Sofia Lerche. **Pesquisa Educacional: o prazer de conhecer**. 2 ed. rev. e atual. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

MELLO, Guiomar Namó. **Afinal, o que é competência?** Revista Nova Escola. Editora Victor Civita. Edição nº 160, 2003. Disponível em: <http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/160_mar03/html/com_palavra>. Acesso em: dez. 2007.

MENEZES, Mindé Badauy de; e RAMOS, Wilsa Maria (coord.). **Guias de Estudo**. 3. ed. Brasília: MEC. FUNDESCOLA, 2002.

MIRANDA, Kênia. **O trabalho docente na acumulação flexível**. ANPED, 2005.

NISKIER, Arnaldo. **Educação à Distância: a tecnologia da esperança**. São Paulo: Editora Loyola, 1999.

NÓVOA, A. **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Formação de Professores e Profissão Docente**. In: NÓVOA, A. (Coord.). 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NUNES, Ana Ignês B. Lima. **A Formação Continuada de Professores no Estado do Ceará: entre discursos e práticas**. Tese (Doutorado) – Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Política Educacional nos anos 1990: Educação Básica e Empregabilidade**. In: DOURADO, L. F.; PARO. V. H. **Políticas Públicas & Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. **A Reestruturação do Trabalho Docente: Precarização e Flexibilização.** Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: dez. 2006.

PAIVA Jr, Francisco Chagas. Et al. **A Educação à Distância no Ensino Médio como promotora do ingresso acadêmico.** Painel apresentado no MUNDO UNIFOR. Fortaleza, 2005.

PAIVA, Edil V de (Org.); et alli. **Pesquisando a Formação de Professores.** Rio de Janeiro: Editora D.P&A, 2003.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. O Pensamento Prático do Professor – a Formação do Professor como Profissional Reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os Professores e sua Formação.** 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. **A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal.** Porta Alegre: Artmed Editora, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **A arte de construir competências.** Revista Nova Escola. Editora Victor Civita. Edição nº 135, 2000. Disponível em: <http://novaescola.abril.uol.com.br/ed/135_set00/html/perre_portugues.DOC>. Acesso em: dez. 2007.

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

_____. **Professor Reflexivo: Construindo uma Crítica.** In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e Crítica de um Conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

PLACCO, V. M. N. S; ANDRE, M. E. D. A; GATTI, B. A. **Proformação: Avaliação Externa.** Brasília: MEC/SEED, 2003.

POPKEWITZ, T. S. Profissionalização e Formação de Professores: Algumas Notas Sobre a sua História, Ideologia e Potencial. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os Professores e sua Formação.** 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

QUIXADÁ. **Agenda Escola 2007.** Secretaria Municipal da Educação e Desporto. Quixadá – Ceará, 2007.

RAMOS, Jeannette F. P e ALBUQUERQUER, Maria Gláucia Menezes Teixeira. **Organização Mundial e Educação: reformas e políticas mineralizando as escolas e seus reflexos no trabalho docente.** ANPAE, 2006.

_____; et alli. **Trabalho Docente Alienado.** Texto encaminhado para o EPENN, 2007.

ROCHA, Simone Albuquerque da. **Os Professores Leigos e o Proformação: uma alternativa possível a partir do projeto piloto de Mato-Grosso.** Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2001.

RODRIGUEZ, Jorge Alberto. **Política de Formação Docente na América Latina: Argentina, Brasil e Chile** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2006.

SCHWARTZMAN, Simon. Os Desafios da Educação no Brasil. In: BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon. **Os Desafios da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

THERRIEN, Jacques, e LOIOLA, Francisco Antonio. **Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente**. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

TOSCHI, Mirza Seabra. **Formação de Professores Reflexivos e TV Escola: Equívocos e Potencialidades de um Programa Governamental de Educação a Distância**. Tese. Doutorado em Educação. UNIMEP. São Paulo, 1999.

VIEIRA, S. L. Políticas Internacionais e Educação – Cooperação ou Intervenção? In: DOURADO, L. F.; PARO. V. H. **Políticas Públicas & Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

_____; ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes Teixeira. **Política e Planejamento Educacional**. 3 ed. rev. e mod. – Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

ANEXOS

- Anexo 1: Relatório de Entrevista;
- Anexo 2: Relação dos Distritos Educacionais de Quixadá – 2007;
- Anexo 3: Lotação do ano 2007 dos Professores egressos do Proformação – turma 2000-2001;
- Anexo 4: Mapa do Ceará, destacando municípios que participaram do Proformação
- Anexo 5: Modelo do Acordo de Participação que firma o convênio entre a União, Estados e Municípios para implantação do Proformação;
- Anexo 6: Estrutura Organizacional do Proformação;
- Anexo 7: Mapa do Brasil destacando estados que participam do Proformação
- Anexo 8: Desdobramento dos Eixos Integradores.

ANEXO 1

Roteiro de entrevistas – Professores

Data ____ / ____ / ____

Dados de identificação

1. Qual o seu nome?
2. Qual a data de seu nascimento?
3. Qual seu endereço completo?
4. Qual seu telefone de contato?
5. Onde você trabalha?
6. Qual o seu vínculo empregatício?
7. Em que série você leciona?
8. Qual a sua escolaridade? Detalhe.

A) Percurso profissional

9. O que levou você a ser professor (a)?
10. Detalhe sua trajetória profissional?
11. Fale sobre sua semana de trabalho.
12. O que lhe levou a fazer o PROFORMAÇÃO?
13. O que marcou no curso? Por quê?
14. O Proformação atendeu a suas expectativas? Justifique.

B) Condições objetivas da formação

15. Quais foram as dificuldades que você enfrentou?
16. Em sua opinião, o que poderia mudar para minimizar essas dificuldades?

C) Aspectos da Docência

- Ensino

17. Na sua visão que tipo de professor o Proformação pretendia formar?
18. Como era sua docência antes do Proformação?
19. O que mudou?
20. Quais mudanças permaneceram?
21. Se você pudesse o que faria de diferente em suas aulas?

- **Gestão**

22. Como você vê o núcleo gestor da escola?
23. Na sua escola há PPP?
24. Fale sobre o processo de elaboração do PPP na sua escola.
25. Você participou de sua elaboração? Como?
26. Como você participa da gestão da escola?
27. Quais os principais problemas que você identifica em sua sala de aula e na escola?
28. Você já tentou solucioná-los? Como?

- **Pesquisa**

29. Você costuma conversar sobre sua aula com o Coordenador Pedagógico? Por que (sobre o quê)?
30. Você costuma conversar sobre sua aula com outros professores? Por que (sobre o quê)?
31. Quando algo que você planejou não sai de acordo com o planejado, o que você faz?
32. Fale sobre o Memorial.
33. Fale sobre seu Projeto de Trabalho.
34. Você ainda tem algo a falar sobre o Proformação?

Roteiro de entrevistas – Coordenadores Pedagógicos

Data ____/____/____

A) Dados de identificação

1. Qual o seu nome?
2. Qual a data de seu nascimento?
3. Qual seu endereço completo?
4. Qual seu telefone de contato?
5. Onde você trabalha?
6. Que níveis de ensino você coordena?
7. Qual a sua escolaridade? Detalhe.
8. Como você se tornou coordenadora?

Fale sobre um dia de trabalho do(a) professor(a) X.**B) Sobre o Proformação**

1. O Proformação atendeu as expectativas da escola? Justifique.
2. Como era a docência do professor X antes do Proformação?
3. O que mudou?
4. Quais mudanças permaneceram?
5. O professor X costuma conversar com você sobre a aula? (sobre o quê?)
6. Quando algo que o professor planejou não sai de acordo com o planejado, o que ele faz?
7. Na sua escola há PPP?
8. Fale sobre o processo de elaboração do PPP na sua escola.
9. O professor X participou de sua elaboração? Como?
10. Qual a participação do professor X na gestão da escola?
11. Quais os principais problemas que você identifica na sala de aula do professor X?
12. Como você vê o envolvimento do professor X na resolução desses problemas?

ANEXO 2

Relação dos Distritos Educacionais de Quixadá

1. Distrito Educacional Califórnia
2. Distrito Educacional Campo Novo
3. Distrito Educacional Campo Velho
4. Distrito Educacional Centro
5. Distrito Educacional Cipós dos Anjos
6. Distrito Educacional Custódio
7. Distrito Educacional Dom Maurício
8. Distrito Educacional Juá
9. Distrito Educacional Juatama
10. Distrito Educacional Lagoa da Pedra
11. Distrito Educacional Riacho Verde
12. Distrito Educacional São João
13. Distrito Educacional São João dos Queiroz
14. Distrito Educacional Tapuiará
15. Distrito Educacional Várzea da Onça

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (QUIXADA, 2007)

ANEXO 3

**Lotação dos Professores egressos do PROFORMAÇÃO – 2000-2001
Quixadá – Ceará – janeiro/2007.**

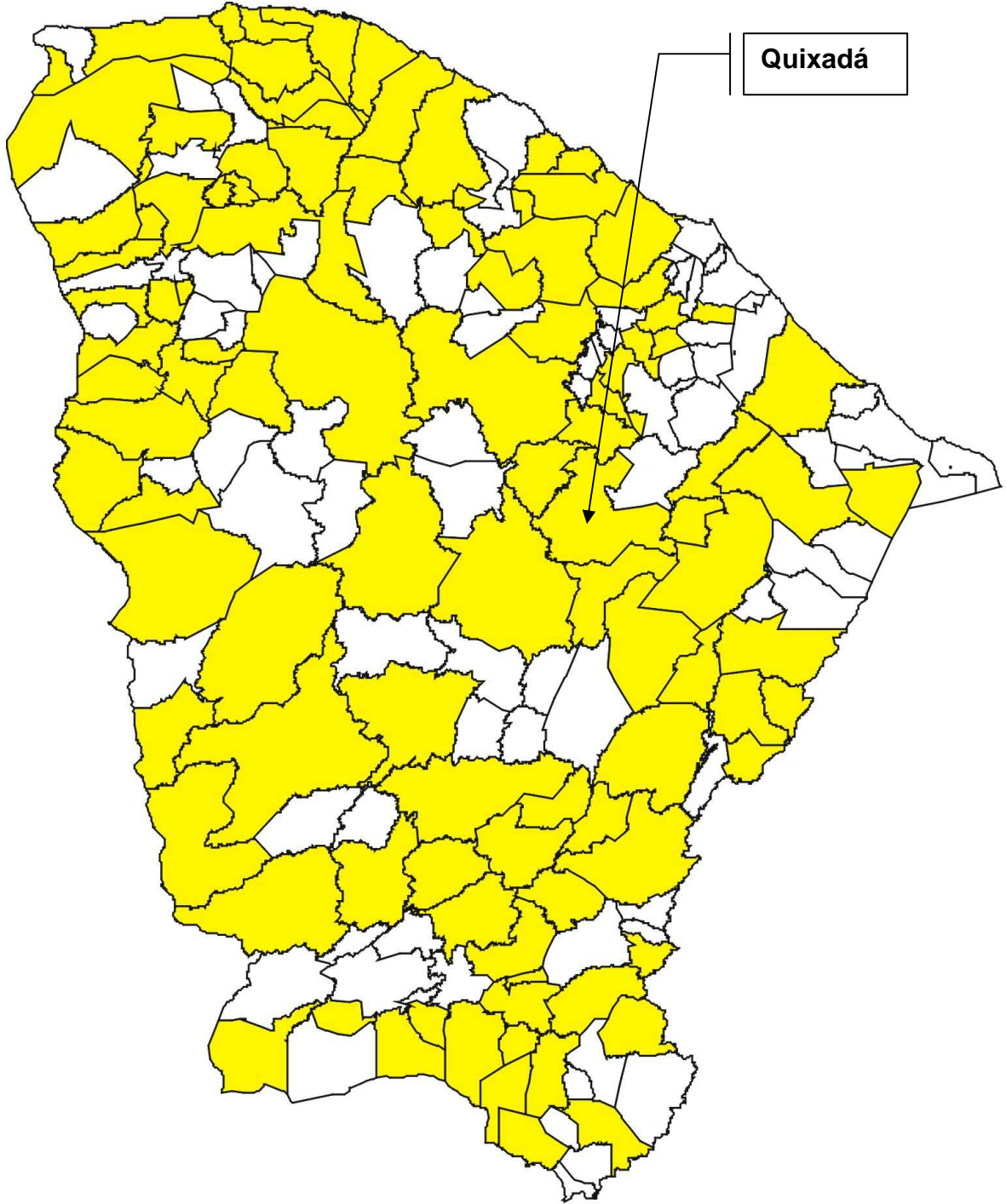
Professor cursista	Localidade	Escola	Função	Manhã	Tarde
Ana Lúcia Martins da Silva	Areias	EEF Ivo Holanda Jucá	Professora	Mult. 1ª e 2ª	Mult. 3ª e 4ª
Ana Maria Pereira	Sede- Campo Novo	EEF Camilo Calazans	Professora	4º ano	4º ano
Antonia Liduina Maciel Oliveira	Novo Contrato	EEF. Novo Contrato	Professora	1ª-2ª	3ª-4ª
Antonia Martins Abreu	Sede	-	Afastada Apos	-	-
Antonia Ramos Oliveira	Cacimba do Meio	-	Afastada Apos	-	-
Antonia Saraiva Rodrigues	S. J. dos Queiroz	EEF João G da Rocha	Professora	-	Mult
Antonia Silva Lima	Várzea da Onça	EEF. Maria Maia de Freitas	Professora	Multimeios	Multimeios
Benedita Sousa de Almeida	Lagoa Nova	EEF Fco. Adriano	Professora	Inf. 4 e 5 anos	Mult.
Clice Maria Morais da Silva	Custódio	Creche Beatriz Crispim	Professora	Inf. 4 anos	-
Eliete Garcia de Lima	Califórnia	EEF Fca. Teixeira	Professora	1º Ano	Inf. 5 anos
Fca. Evânia de H. Nascimento	Cipó dos Anjos	EEF Zilcar de S. Holanda	Professora	1º Ano	Mult
Fca. Nogueira Lima	Pocinhos	EEF Otávio Alves de Lima	Aux. de Serv.	-	-
Fco. Hélio Nunes – Educ. Ambiental	Sede- Centro	EEF Flávio Portela Marcílio	Professor Coord	6º ao 9º ano	6º ao 9º ano
Francineide Bezerra Felipe	Tanques	-	Afastada Apos	-	-
Francisca Aldenir Santiago	Custódio	Creche Beatriz Crispim	Professora	Inf. 4 e 5 anos	-
Francisca Aldenora Tertulino	Várzea da Onça	EEF Maria Maia de Freitas	Professora	Inf. 5 anos	Aceleração
Francisca Fátima Germano	Juatama	EEF Rdo. Lopes de Paulo	Professora	Inf. 4 anos	Inf. 5 anos
Inês Ferreira de Sousa	Sede	-	Afastada Apos	-	-
Irene Dantas de Holanda	Pocinhos	EEF Otávio Alves de Lima	Aposentada	-	-
Joana D'arc de Assis	São Francisco	EEF João Delfino	Professora	1ª Série	3ª e 4ª Série
João costa Cavalcante Educ.Físic	Sede-São João	EEF Raimundo Marques	Professor	6º ao 9º ano.	6º ao 9º ano

Lúcia de Fátima Soares	Pirangi	-	Afastada Apos	-	-
Maísa Almeida de Menezes	Sabonete	EEF Aziz Baquit	Professora	Inf. 4 anos	Sala leitura
Maria Cleide de Oliveira	Umarizeiro	-	Afastada Apos	-	-
Maria da Conceição Almeida	Sede- São João	EEF Fca. Pereira das Virgen	Professora de apoio	2º Ano	-
Maria das Graças F. de Almeida	Junco	EEF João Araújo Torres	Professora	-	Multimeios
Maria das Graças M. Maciel	Mineiro	EEF José Belchior Gonçalves	Professora	2º Ano	-
Maria do Socorro D. Tavares	Sede	-	Afastada Apos	-	-
Maria Edília Fernandes	Pau D'arco	-	Afastada Apos	-	-
Maria Eliene D. do Nascimento	Sede-Campo Velho	CEI Baviera	Professora	Inf. 4 anos	Inf. 5 anos
Maria Elizabete M. Maciel	Serrote Branco	EEF Ambrósio Pessoa	Professora	Multimeios	Multimeios
Maria José de Oliveira	Sede- Campo Novo	EEF José Bonifácio	Licença		
Maria Lúcia Duarte Sousa	Daniel de Queiroz	EEF Fca. O. Albuquerque	Professora	-	2º Ano
Maria Lúcia L. Oliveira	Juá	EEF Pedro R. Filho	Professora	2º e 3º ano	5º ao 7º ano
Maria Luciene da Silva	D. Maurício	EEF. Flávio Portela Marcílio	Professora	Pré	-
Maria Madalena Sousa Silva	Junco	EEF João Araújo Torres	Professora	Multimeios.	-
Maria Veranice Félix	Sabonete	-	Afastada Apos	-	-
Regina Cláudia O. da Silva	Juá	EEF Pedro R. Filho	Professora	2º e 3º ano	Inf. 5 anos
Rita Batista Gerônimo	Sede-Campo Novo	EEF José Bonifácio	Professora	Inf. 5 Anos	Inf. 5 Anos
Sebastiana Freitas Costa	Sede-Campo Velho	Centro de Educação Infantil	Professora	Inf. 3 anos	1º ano

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (QUIXADA, 2007)

ANEXO 4

Mapa do Ceará, destacando os Municípios que participaram do Proformação



ANEXO 5

Modelo do Acordo de Participação que firma o convênio entre a União, Estados e Municípios para implantação do Proformação

Processo 23000.XXXXXXX/200X-XX

ACORDO DE PARTICIPAÇÃO Nº XX/200X QUE ENTRE SI CELEBRAM A UNIÃO POR MEIO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, REPRESENTADO PELA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, O GOVERNO DO ESTADO DE XXXXXXXX REPRESENTADO PELA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO E AS PREFEITURAS MUNICIPAIS MENCIONADAS NO FINAL DESTES INSTRUMENTOS.

A União, por intermédio do **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO** representado pela **SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**, doravante denominada **SEED**, sediada na Esplanada dos Ministérios, Bloco L, 1º andar, Brasília/DF, inscrita no CNPJ/MF 00.394.445/0540-23, neste ato representada pelo seu Secretário **RONALDO MOTA**, Carteira de Identidade RG nº 6.406.329- SSP/SP, CPF nº 132.650.085-68, brasileiro, casado, residente e domiciliado na SQSW 101, Bloco I, apto 314, Brasília/DF, nomeado pela portaria nº 207, de 28/03/2005, publicado no Diário Oficial de 28/03/2005, seção 1, página 13, consoante delegação de competência que lhe foi atribuída pela Portaria nº 1089, de 04/04/2005, publicada no Diário Oficial da União de 06/04/2005, página 09, seção 2, o **GOVERNO DO ESTADO DE XXXXXXXX**, doravante denominado **ESTADO**, representado pela **SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO**, neste ato representada pela sua Secretária de Educação XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX, brasileira, casada, residente e domiciliada a Rua XXXXX nº XXX, Cidade/UF, CEP: XXXXXXXXX, Carteira de Identidade nº XXXXXXXX, expedida pela SSP/XX, CPF nº XXXXXXXXXXXX-XX, e as **PREFEITURAS MUNICIPAIS** enumeradas no final deste instrumento, doravante denominadas **MUNICÍPIOS PARTICIPANTES**, representadas pelos respectivos Prefeitos Municipais qualificados no final deste instrumento, resolvem celebrar o presente **ACORDO DE PARTICIPAÇÃO**, regido, no que couber, pela Lei nº 8.666/93 com suas alterações subseqüentes, e legislação correlata, mediante as cláusulas e condições a seguir estabelecidas.

CLÁUSULA PRIMEIRA – DO OBJETO

Este Acordo tem por objeto fixar princípios e compromissos para permitir a formação dos professores por meio de um curso em nível médio, com habilitação para magistério nas classes iniciais do Ensino Fundamental, de acordo com as *Diretrizes Gerais do Programa de Formação de Professores em Exercício-PROFORMAÇÃO*, descritas no Anexo I, parte integrante deste Acordo, independentemente de transcrição.

CLÁUSULA SEGUNDA – DOS TERMOS CONSTANTES DESTES INSTRUMENTOS

Os termos e siglas referentes às instituições e aos atores envolvidos neste Acordo de Participação estão descritos no GLOSSÁRIO – Anexo II, parte integrante deste instrumento.

CLÁUSULA TERCEIRA – DOS REQUISITOS ADMISSIONAIS

Os professores inscritos no programa, obrigatoriamente, deverão atender os três requisitos a seguir indicados:

1. Mínimo de 04 (quatro) meses de experiência no exercício do Magistério em uma das quatro séries iniciais do ensino fundamental, classes de alfabetização, ou Educação de Jovens e Adultos – EJA (1a. etapa), quando da data da inscrição para o programa;
2. Efetivo exercício em sala de aula, em uma das quatro séries iniciais do ensino fundamental, classes de alfabetização, ou Educação de Jovens e Adultos – EJA (1a. etapa), da rede pública de ensino;
3. Permanência em regência de sala de aula em uma das quatro séries iniciais do ensino fundamental, classes de alfabetização ou Educação de Jovens e Adultos – EJA (1a. etapa), da rede pública de ensino durante os dois anos do programa.

Esses requisitos deverão ser certificados pelo Prefeito ou Secretário Municipal de Educação por meio da assinatura da Ficha de Inscrição (Anexo III); e Declaração (Anexo IV).

O Professor que não atender qualquer um dos requisitos acima descritos não poderá ser inscrito ou será imediatamente excluído do programa.

CLÁUSULA QUARTA – DAS OBRIGAÇÕES

I - Para o fiel cumprimento das atividades previstas na implantação e no desenvolvimento das atividades do PROFORMAÇÃO, em âmbito nacional, obriga-se a SEED a:

1. elaborar proposta técnica, pedagógica e financeira;
2. definir estratégia de implementação e gerenciamento;
3. responsabilizar-se pelo encaminhamento do Acordo de Participação entre União, estados e municípios para assinatura e publicação no Diário Oficial da União.
4. efetivar atividades gerenciais necessárias à execução;
5. acompanhar, monitorar e avaliar as atividades nos estados e municípios;
6. instituir e manter sistema de monitoramento das atividades dos seguintes profissionais e setores administrativos: Professor Cursista-PC, Tutor-TR, Agência Formadora-AGF;
7. disponibilizar o Sistema de Informações do Proformação-SIP para acompanhamento do desempenho acadêmico e das atividades dos PC, TR e AGF;
8. responsabilizar-se pela produção, impressão e reprodução dos materiais escritos, videográficos e outros necessários à implementação e divulgação do programa, bem como os materiais necessários ao estudo da língua estrangeira, para os Estados que optarem pelo idioma espanhol;
9. coordenar a elaboração, validação, produção e distribuição das provas bimestrais, de recuperação e finais, como dos Cadernos de Verificação da Aprendizagem (CVA).
10. providenciar distribuição do material impresso e videográfico para as AGF, Órgão Municipal de Educação - OME e Equipe Estadual de Gerenciamento - EEG;
11. responsabilizar-se pela capacitação dos membros da EEG.
12. definir calendário do curso;
13. coordenar o serviço de comunicação entre os partícipes;
14. responsabilizar-se pela contratação do Assessor Técnico do Proformação (ATP);
15. promover encontros e/ou seminários;
16. prestar cooperação técnica às EEG;
17. capacitar os professores formadores das AGF;
18. capacitar os novos tutores em conjunto com as AGF;
19. responsabilizar-se pelo acompanhamento da execução do objeto deste Acordo, por intermédio do seu Departamento de Produção e Capacitação em Programas de Educação a Distância;
20. notificar ao Tribunal de Contas do **ESTADO** ou dos **MUNICÍPIOS**

PARTICIPANTES, conforme o caso, eventuais irregularidades no decorrer da execução.

II - Para o fiel cumprimento das atividades previstas na implantação e no desenvolvimento das atividades do PROFORMAÇÃO, em âmbito estadual, obriga-se o ESTADO a:

1. coordenar, acompanhar, monitorar e executar as atividades pertinentes, conforme as orientações da Coordenação Nacional do Proformação, doravante denominada **CNP**;
2. definir, em conjunto com a **CNP**, a localização das AGF, considerando a distribuição geográfica, o número de Professores Cursistas e as condições técnicas necessárias à execução do programa;
3. disponibilizar recursos humanos, técnicos e materiais indispensáveis ao bom funcionamento da EEG e das AGF;
4. disponibilizar Professores Formadores - PF para cada área temática e para o desenvolvimento de todas as atividades pertinentes ao Programa, com carga horária mínima de 20 horas semanais;
5. disponibilizar Coordenador da EEG e das AGF para o desenvolvimento de todas as atividades pertinentes ao Programa, com carga horária de 40 horas semanais;
6. disponibilizar transporte durante as visitas dos componentes da EEG e do ATP às AGF e aos municípios;
7. manter técnico de informática disponível e transporte para que este possa dar suporte técnico de hardware e software à EEG e às AGF;
8. garantir a manutenção dos equipamentos, incluindo reposição de peças e atendimento no local;
9. disponibilizar linha telefônica 0800 nas AGF ou chamada a cobrar;
10. disponibilizar provedor de Internet e endereço eletrônico para as AGF;
11. disponibilizar os seguintes equipamentos necessários para o funcionamento do programa nas AGF: vídeo, televisão, impressora e computadores com capacidade técnica suficiente (memória, fax modem, placa de rede, CD ROM), além de todos os aplicativos e programas desenvolvidos pela **CNP**;

12. responsabilizar-se pela segurança e manutenção dos equipamentos e materiais didáticos do programa, disponibilizados pela **SEED** às AGF;
13. responsabilizar-se pela produção, impressão, reprodução e distribuição dos Guias de Estudo, Caderno de Verificação e Provas em língua estrangeira, se não optarem pelo idioma espanhol;
14. submeter o projeto do curso ao Conselho Estadual de Educação para obter autorização de funcionamento, em consonância com a Lei nº 9.394/96 e legislação estadual;
15. articular as ações desenvolvidas pelos componentes nacional, estadual e municipal, de modo a assegurar a unidade do programa em todas as instituições que dele participam;
16. tomar medidas corretivas imediatas para a execução do programa em âmbito municipal e estadual, a partir dos resultados dos dados do monitoramento e da avaliação recomendada pela **CNP**;
17. organizar calendário escolar compatível com as atividades do programa, criando mecanismos que assegurem o cumprimento do cronograma de implementação proposto;
18. responsabilizar-se pela emissão dos diplomas de conclusão do programa e do histórico escolar;
19. caso o Estado possua professores de sua rede inscritos no programa, aplica-se o disposto do número 4 ao número 13, do item III, da Cláusula Quarta, do presente Acordo.

III - Para o fiel cumprimento das atividades previstas na implantação e no desenvolvimento das atividades do PROFORMAÇÃO, em âmbito municipal, obrigam-se os MUNICÍPIOS PARTICIPANTES a:

1. coordenar, acompanhar, monitorar e executar as atividades pertinentes, conforme as orientações da **CNP**;
2. indicar técnico para compor o OME na Secretaria de Educação respectiva, com a finalidade de coordenar, executar, acompanhar e supervisionar os trabalhos;
3. organizar calendário escolar compatível com as atividades do programa, criando mecanismos que assegurem o cumprimento do cronograma de implementação proposto;
4. disponibilizar espaço físico adequado com aparelhos de televisão e vídeo para a realização do encontro quinzenal, garantindo os trabalhos dos PC e TR de sua rede de ensino;
5. inscrever os Professores Cursistas que lecionam em sua rede de ensino e encaminhar as inscrições para a **CNP**;
6. responsabilizar-se pelo pagamento de seus TR de sua rede de ensino;
7. participar do processo de seleção dos TR, conforme critérios estabelecidos pela **CNP**;
8. disponibilizar transporte e alimentação durante as visitas dos TR para observação da prática pedagógica do PC da sua rede de ensino, reunião mensal, encontro quinzenal, reforço da Prova Bimestral e aplicação das Provas Bimestrais e demais provas previstas;
9. disponibilizar transporte e alimentação para o PC durante o reforço da Prova Bimestral, encontro quinzenal, Provas Bimestrais e demais provas previstas;
10. disponibilizar meios de transporte, alimentação e hospedagem para os PC e TR da sua rede de ensino participarem das fases presenciais;
11. atestar, em documento assinado pelo Prefeito ou Secretário Municipal de Educação (Declaração – Anexo IV), a veracidade das informações prestadas pelo professor de sua rede, quando da inscrição no programa, atendendo aos requisitos dispostos na Cláusula Terceira.
12. criar mecanismos legais para a manutenção dos PC de sua rede de ensino como regentes de sala de aula, durante os dois anos de implementação do programa, até a conclusão da habilitação em magistério, em conformidade com o disposto no Art. 87, §3º, III, da Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases e no Art. 30, I e VI, e art. 213, § 1º da Constituição Federal;
13. atender as AGF e EEG quanto à nova seleção de TR, sempre que solicitada alguma substituição;

CLÁUSULA QUINTA – DOS RECURSOS FINANCEIROS

A **SEED** disponibilizará recursos financeiros mediante instrumentos próprios e de conformidade com a legislação pertinente, para cobrir as despesas referentes à capacitação de PF e TR, transporte e diárias para Reunião de Avaliação e Planejamento dos Coordenadores de EEG e ATP, mediante a correspondente prestação de contas de sua aplicação e certificação de despesas.

SUBCLÁUSULA ÚNICA

Os **ESTADOS** e **MUNICÍPIOS PARTICIPANTES** disponibilizarão recursos financeiros, podendo utilizar o percentual previsto no Art. 212 da Constituição Federal, ou na Lei 9.424/96, que dispõe sobre o fundo da Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, para custear:

a) o pagamento de despesas de manutenção da AGF, de, no mínimo, R\$ 10,00 (dez reais) mensais por PC de sua rede, devendo efetuar o repasse da verba mensalmente, até o dia 10 de cada mês do módulo a ser cursado;

b) a remuneração do tutor equivalente ao salário vigente de professor com formação compatível no município, podendo ser acrescida de gratificação na forma permitida por legislação municipal;

CLÁUSULA SEXTA – DA IMPLEMENTAÇÃO ANUAL

A implementação das ações do PROFORMAÇÃO, decorrentes deste instrumento, no **ESTADO** e nos **MUNICÍPIOS PARTICIPANTES** será feita mediante a celebração de instrumentos próprios, em conformidade com a legislação que regula a matéria.

CLÁUSULA SÉTIMA – DO ACOMPANHAMENTO E EXECUÇÃO

A Coordenação Nacional do Proformação, da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação, será a unidade administrativa responsável pelo acompanhamento e execução do presente Acordo.

CLÁUSULA OITAVA – DO INADIMPLEMENTO

Verificado o inadimplemento no cumprimento de qualquer cláusula do presente acordo, o inadimplente ficará impedido de aderir aos novos grupos do programa, sem prejuízo das sanções administrativas previstas na legislação pertinente.

CLÁUSULA NONA – DA PROPRIEDADE

A titularidade dos direitos patrimoniais dos bens adquiridos ou produzidos com recursos da **SEED**, decorrentes da necessidade de implantação do Programa, bem como o material instrucional produzido para o desenvolvimento do curso em todas as suas etapas, será transferida ao patrimônio do **ESTADO** ou **MUNICÍPIOS PARTICIPANTES**, conforme o caso, depois de cessadas as atividades do Programa, mediante instrumentos próprios, de conformidade com a legislação vigente.

CLÁUSULA DÉCIMA – DA VIGÊNCIA E PRORROGAÇÃO

Este Acordo de Participação terá vigência de 30 (trinta) meses, a partir de **XX/XX/XXXX**, podendo ser prorrogado mediante Termo Aditivo, para dar cobertura à regulamentação da atuação dos partícipes enquanto durar o curso, conforme disposto no Art. 57, inciso I, da Lei n° 8.666/93.

CLÁUSULA DÉCIMA PRIMEIRA – DA MODIFICAÇÃO

Este Acordo de Participação poderá ser modificado por meio de Termo Aditivo, de comum acordo entre as partes, respeitado seu objeto, com prazo de 30 (trinta) dias de antecedência.

CLAÚSULA DÉCIMA SEGUNDA – DA DENÚNCIA E RESCISÃO

Este Acordo poderá ser denunciado mediante notificação expressa por qualquer das partes, ou unilateralmente no interesse da Administração, mediante comunicação formal com antecedência de 30 (trinta) dias, e rescindido por descumprimento do seu objeto.

Constitui motivo para rescisão do acordo o inadimplemento de qualquer das cláusulas pactuadas, particularmente quando constatadas as seguintes situações:

I - descumprimento de qualquer das exigências fixadas nas normas que regulam o programa, especialmente quanto aos padrões de qualidade de atendimento;

II - cobrança dos usuários do programa de quaisquer valores pelo atendimento objeto do acordo;

CLÁUSULA DÉCIMA TERCEIRA – DA PUBLICAÇÃO

A **SEED** fará publicar no Diário Oficial o extrato deste Acordo de Participação em conformidade com o disposto no Parágrafo único, Art. 61, da Lei n. ° 8.666/93.

CLÁUSULA DÉCIMA QUARTA – DO FORO

O Foro é o da Justiça Federal, Seção Judiciária de Brasília, Distrito Federal, para dirimir litígios decorrentes deste Acordo, que não possam ser solucionados administrativamente.

CLÁUSULA DÉCIMA QUINTA – DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

E por estarem de pleno acordo, firmam o presente Acordo em 03 (três) vias de igual teor e forma, perante as testemunhas abaixo, que também o subscrevem, para que produza seus efeitos legais.

Brasília – DF, XX de xxxxxxxx de 20xx.

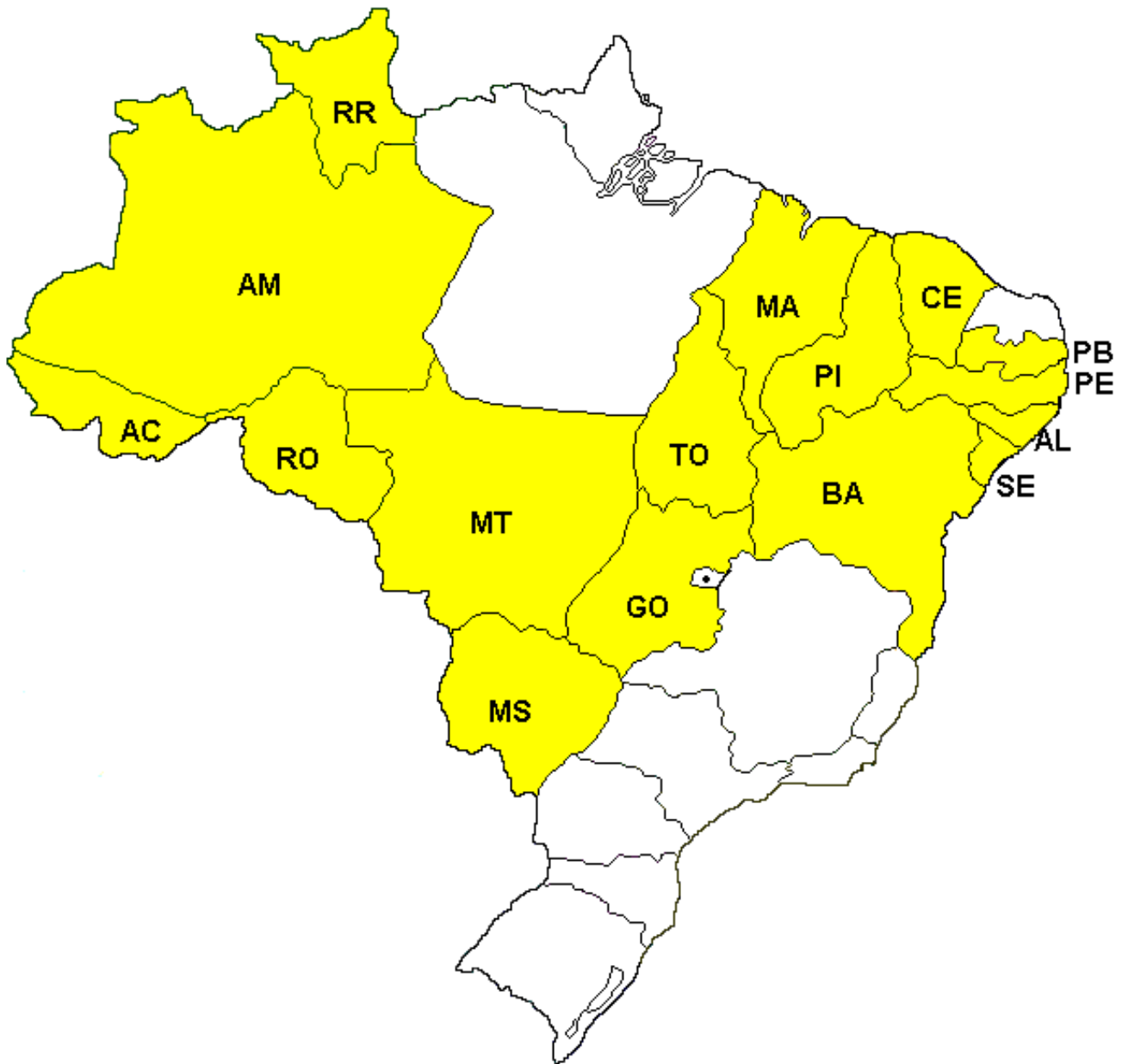
ANEXO 6

Estrutura Organizacional do Proformação



ANEXO 7

Mapa do Brasil, destacando os Estados que participam do Proformação



ANEXO 8

Desdobramento dos Eixos Integradores do Proformação

Módulo I – Educação, Sociedade e Cidadania
1. A continuidade entre experiências escolares e experiências da vida cotidiana dos alunos e professores.
2. As diversidades culturais e sua manifestação na escola.
3. A educação escolar como mediadora de diferentes pontos de vista envolvidos nos processos de transformação e conservação cultural.
4. A educação como campo de integração de diferentes tipos de atividades humana: trabalho manual e intelectual, arte, lazer, etc.
5. A educação como de valorizar as diferenças e superar as desigualdades.
6. Valores, ética e educação de qualidade.
7. Educação, participação e conquista da cidadania.
8. Educação, sociedade e cidadania: síntese final.
Módulo II – A Escola como Instituição Social
1. Continuidade entre o conhecimento que se trabalha dentro da escola e o conhecimento construído na vida cotidiana.
2. O currículo como campo de transposição didática: articulação entre conhecimentos teóricos e experiências dos alunos.
3. A escola como mediadora entre o projeto educacional da sociedade e os projetos pessoais dos alunos e professores.
4. O fracasso e o sucesso escolares como representações sociais.
5. Ação pedagógica transformadora: relação entre teoria e prática.
6. A dimensão organizacional da instituição escolar e o compromisso com a eficiência.
7. As representações sociais sobre o professor e a consciência de ser profissional da educação.
8. A escola como instituição social: síntese final.
Módulo III – Organização do Ensino e do Trabalho Escola
1. Tempo e organização do trabalho escolar.
2. Espaço e organização da escola.
3. A questão da diversidade dos pontos de vista e o Projeto Político Pedagógico da escola.
4. Prática pedagógica e transformação.
5. Diversidades dos caminhos para o planejamento do ensino e do trabalho escolar.
6. O método como instrumento de organização do ensino e do trabalho escolar.
7. Acompanhamento, avaliação e compreensão da realidade.
8. Organização do ensino e do trabalho escolar: síntese final.
Módulo IV – Teoria e Prática e Especificidade do Trabalho Docente
1. Ação docente e espaço: representação, organização e transformação.
2. Movimento e transformação; os rumos da ação docente.
3. Ação orientada pela escolha: a responsabilidade de selecionar conteúdos de ensino.
4. Como concretizar o processo educativo: a ação deliberada.
5. Problematização e eficiência: temos de ensinar tudo a todos?
6. Eficiência e inclusão/exclusão.
7. Comunicação, democracia e ação docente.
8. Teoria e prática e especificidade do trabalho docente: síntese.

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](#)