



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO**

**MARIA DO SOCORRO CASTRO HAGE**

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DE SUAS NARRATIVAS DE  
HISTÓRIA DE VIDA:  
ESTUDO DE UMA EXPERIÊNCIA EM BELÉM DO PARÁ.**

**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO**

SÃO PAULO – SP  
2010



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO**

**MARIA DO SOCORRO CASTRO HAGE**

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DE SUAS NARRATIVAS DE  
HISTÓRIA DE VIDA:  
ESTUDO DE UMA EXPERIÊNCIA EM BELÉM DO PARÁ.**

**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO**

Tese apresentada à Banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial de qualificação para a obtenção do título de DOUTORA em Educação: Currículo, sob a orientação da Professora Doutora Marina Graziela Feldmann.

**SÃO PAULO – SP  
2010**

Hage, Maria do Socorro Castro

A formação de professores a partir de suas narrativas de história de vida: Estudo de uma experiência em Belém do Pará. / Maria do Socorro Castro Hage. \_\_\_\_ São Paulo, 2010. 188p.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marina Graziela Feldmann  
Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC

1. Formação de Professor 2. Educação 3. Currículos  
4. Professor Pesquisador 5. História de Vida.

CDD:



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO**

**MARIA DO SOCORRO CASTRO HAGE**

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DE SUAS NARRATIVAS DE  
HISTÓRIA DE VIDA:  
ESTUDO DE UMA EXPERIÊNCIA EM BELÉM DO PARÁ**

**Banca Examinadora**

---

**Prof<sup>o</sup> Dr. Marcos Tarciso Masetto – PUC / SP**

---

**Prof<sup>a</sup> Dra. Solange Vera Nunes de Lima D' Água – UNESP/ São José do Rio Preto**

---

**Prof<sup>a</sup> Dra. Regina Brito – PUC / SP**

---

**Prof<sup>a</sup> Dra. Roberta Galasso Nardi – Lar Escola São Francisco / UNIFESP –  
Universidade Federal de São Paulo**

---

**Prof<sup>a</sup> Dra. Marina Graziela Feldemann – PUC / SP  
(Orientadora)**

“Tudo se decide na consciência do ato. No equilíbrio e sensatez. Na aceitação de que a (auto) leitura, mesmo partilhada, não constitui uma verdade mais certa do que as outras leituras. Não se trata de uma mera descrição de fatos, mas de um esforço de construção (e de reconstrução) dos itinerários passados. É uma história que nós contamos a nós mesmos e aos outros. O que se diz é tão importante como o que fica por dizer. O como se diz revela uma escolha, sem inocências, do que se quer falar e do que se quer calar”. (NÓVOA, 2001).

Dedico este estudo:

A Zakiee e Sofia, minhas filhas e razão de toda busca de aperfeiçoamento pessoal e profissional;

A Salomão, meu amor, companheiro, amigo, confidente e interlocutor dos momentos de reflexão teórica;

À minha mãe (*in memoriam*) e ao meu pai, que sempre se esforçaram para me proporcionar o que sempre consideraram o mais importante na vida do ser humano: o conhecimento.

## **AGRADECIMENTO**

A realização deste estudo só foi possível com a contribuição e o apoio de muitos, que de forma direta ou indireta, me auxiliaram nesta etapa de formação pessoal e profissional.

Gostaria, no entanto, que este ato de agradecimento não fosse compreendido apenas como um registro formal de nome de pessoas, mas como um real reconhecimento pela sua colaboração na realização desta pesquisa.

Ao concluir este estudo, relembro a caminhada não só de sua construção, mas principalmente do trajeto de minha vida acadêmica no doutorado, sentindo-me orgulhosa e gratificada pela oportunidade de compartilhar com diversos professores, colegas e amigos de diferentes lugares, cidades e regiões, momentos potencializadores de formação pessoal e profissional.

Neste processo de formação, surgiram diversas dúvidas, algumas certezas e grandes descobertas, oportunizando enfoques e contornos para a concretização deste trabalho.

São este percurso e contexto que me dão condições para registrar a certeza de que os processos de formação dos profissionais da educação se constroem no coletivo, na troca de experiências e na convivência dialética.

Assim, meus agradecimentos são dirigidos:

A Deus, que é minha força e meu apoio em todos os momentos de minha vida;

A todos os meus professores do Programa de Pós Graduação em Educação: Currículo da PUC/SP, que socializaram seus conhecimentos e experiências, oportunizando-me novos rumos no meu crescimento pessoal e profissional;

À professora Marina Feldmann, minha orientadora, que compartilhou comigo suas experiências, seus conhecimentos, numa verdadeira relação educativa, ao se

mostrar companheira e solidária nos recuos e avanços do processo de construção deste estudo;

À Professora Cely Nunes, minha co-orientadora, que sempre me auxiliou com seus conhecimentos e orientações significativas, para que eu pudesse me encontrar na construção desta pesquisa;

Aos sujeitos da pesquisa, que contribuíram com informações e experiências significativas, possibilitando a realização deste trabalho;

Aos membros da Banca de Qualificação, professores Marcos Masetto e Solange Vera Nunes pela leitura criteriosa do trabalho, o que contribuiu significativamente no processo de construção e conclusão da tese;

A todos os meus amigos e amigas, em especial Sueli Weber e Sueli Belém, que compartilharam minhas angústias, meus conflitos, recuos e avanços, sempre me dando forças, me ajudando e acreditando que eu chegaria aqui;

A minha ex-aluna, amiga e colega de doutorado Lucélia Guimarães, que compartilhou muitos momentos deste processo, sempre trocando idéias e me auxiliando em muitos aspectos;

A minha família, que sempre torceu muito pelo meu sucesso;

Ao CNPQ, pelo apoio financeiro sob a forma de bolsa de estudos;

A todos e a todas o meu muito obrigada!

## LISTA DE SIGLAS

**ABHO** – Associação Brasileira de História Oral

**ANFOPE** – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

**ANPED** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

**ANDES** – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

**AOEPA** – Associação de Orientadores do Estado do Pará

**CCBS** - Centro de Ciências Biológicas e da Saúde

**CCNT** – Centro de Ciências Naturais e Tecnológicas

**CCSE** - Centro de Ciências Sociais e Educação

**CEE** - Conselho Estadual de Educação

**CEES** – Centro de Ensino Supletivo

**CERU** – Centro de Estudos Rurais e Urbanos

**CIPA** – Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) Biográfica

**CNPQ** - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

**CONSUN** – Conselho Universitário

**CONSEN** – Conselho de Centro

**CPDOC** – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea no Brasil

**CNTE** – Conferência Nacional dos Trabalhadores em Educação

**DEFID** – Departamento de Educação Física e Desportos

**DEMEC** – Delegacia do Ministério de Educação e Cultura

**DEPG** – Departamento de Ensino de Primeiro Grau

**FAED** - Faculdade Estadual de Educação

**FEMP** – Faculdade Estadual de Medicina do Pará

**FEP** – Fundação Educacional do Estado do Pará

**FEUSP** – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

**FGV** – Fundação Getúlio Vargas

**FUNDEF** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

**GEDOMGE** – Grupo de Estudos Docência Memória e Gênero

**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**IEP** – Instituto de Educação do Pará

**IES** – Instituto de Ensino Superior

**ISEP** - Instituto Superior de Educação do Pará

**LDBEN** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MEC** – Ministério da Educação e Cultura

**NPDS** – Núcleos de Práticas Docentes

**PCNS** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**PEC** – Projeto de Emenda Constitucional

**PNAD** – Pesquisa Nacional de Amostra Domiciliar

**PNE** - Plano Nacional de Educação

**PPP** - Projeto Político Pedagógico

**PROGRAD** – Pró-Reitoria de Graduação

**PUC / SP** – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

**TCC** - Trabalho de Conclusão de Curso

**UEPA** – Universidade do Estado do Pará

**UFPA** – Universidade Federal do Pará

**UFG** – Universidade Federal de Goiás

**UNAMA** – Universidade da Amazônia

**UNEB** – Universidade do Estado da Bahia

## RESUMO

Este estudo propõe-se a investigar a formação/atuação dos professores egressos do Curso de Formação de Professores da Universidade do Estado do Pará – UEPA. O interesse em pesquisar esta temática surge da necessidade de analisar criticamente o processo de formação, que se desenvolveu no interior do curso, em confronto com as ações educativas efetivadas por esses profissionais em seu campo de trabalho. A partir da interpretação das práticas educativas dos professores egressos do referido curso, e tomando como material de análise as narrativas de história de vida profissional e pessoal dos sujeitos investigados, objetivo identificar indicadores que possibilitem uma reflexão contextualizada sobre as temáticas da formação e atuação de professores, nos vários espaços em que desenvolve suas atividades profissionais. Elejo como categorias de análises de minha pesquisa de campo, dois aspectos considerados de bastante relevância no contexto do Curso de Formação de Professores: a formação do professor pesquisador e a relação entre teoria e prática nas ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores oriundos deste Curso. Utilizo também, como subsídio para minhas reflexões, a pesquisa documental, tendo como base principal para este processo o Projeto Pedagógico do Curso, desde sua implantação até a sua extinção. Como ex-aluna e ex-docente do Curso, tenho observado e me inquietado com o processo de formação dos estudantes, uma vez que esse processo apresenta-se, em grande medida, distanciado das ações pedagógicas que se efetivam no cotidiano da sala de aula. Essa problemática tem me levado a refletir sobre as situações de formação que são propiciadas aos docentes nas instituições de ensino superior em nosso país e seus desdobramentos nos processos formativos, que se concretizam na experiência educacional da Universidade do Estado do Pará. Assim, com base nas referências teóricas e nas narrativas de história de vida dos sujeitos da pesquisa, busco fazer uma análise crítica e contextualizada de todo esse processo.

**Palavras – chave:** Formação de Professores – História de Vida - Narrativa – Professor pesquisador – Teoria e Prática.

## ABSTRACT

This study proposes to investigate graduated teachers' training / performance from the Training Course for Teachers of the State University of Pará - UEPA. The interest in researching this subject arises from the need to critically analyze the training process that had been developed within the ongoing confrontation with the educational activities accomplished by these professionals in its field of work. From the interpretation of the educational practices of graduated teachers from that course and taking material for the analysis from the historic narrative of personal and professional life of the subjects investigated, I intend to identify indicators that would facilitate a contextualized reflection on issues of training and performance of teachers, in many places where they develop their professional activities. I choose as categories of analysis of my field research, two aspects considered as an ample relevance in the context of this Training Course for Teachers: The teacher researcher's training and the theory and practice in educational activities developed by teachers from this course. I use also as support for my reflections, the documental research, with the main basis for this process, the Pedagogic Project of this Course, from its creation to its extinction. As a former student and a former teacher of this Course, and have observed and have been curious with the process of training the students, as this process is presented, largely detached from pedagogical actions that take place daily in the classroom. This problem has led me to reflect on the training situations that are offered to teachers in higher education institutions in our country and its development in the training process that materialize in the educational experience at the State University of Pará. Thus, based on theoretical references and narratives of life history from the research's subjects, I search to make a critical and contextualized analysis of this whole process.

Key-words: Teachers Training – Life History – Narrative – Researching Teacher – Theory and Practice.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	1
1.1- O caminhar de uma estudante/professora na busca de seu processo formativo	1
1.2 - O delineamento de uma docência: expectativas e desafios	9
1.3 – Definição do problema de pesquisa	17
<b>CAPÍTULO 1 – PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b>	19
<b>CAPÍTULO 2 – A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ - UEPA</b>	44
2.1 – Situando o Estado do Pará: características principais	44
2.2 – Formação de Professores em Nível Superior no Estado do Pará: um breve olhar	48
2.3 – O Curso de Formação de Professores da Universidade do Estado do Pará: Cenários de uma história	52
<b>CAPÍTULO 3: FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE SEU SABER/FAZER</b>	81
4.1 – Perfil Biográfico dos Sujeitos da Pesquisa	113
4.2 – Narrativas Escritas: O Itinerário Reflexivo do Saber Fazer	115
4.3 – Narrativas Orais de Experiências Formadoras: a Arte de Lembrar	131
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	147
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	154
<b>APÊNDICES</b>	160
<b>ANEXOS</b>	164

## **INTRODUÇÃO**

O intuito desta introdução é apresentar e desvendar, a partir da narrativa de minha história de vida, algumas informações acerca de minha trajetória pessoal e profissional, com o objetivo de situar o leitor nas origens do estudo sobre a formação/atuação dos professores, relacionando suas práticas pedagógicas com a qualificação adquirida no interior da Universidade do Estado do Pará - UEPA, utilizando como suporte metodológico de pesquisa as narrativas de história de vida destes profissionais do ensino.

### **1.1 O CAMINHAR DE UMA ESTUDANTE / PROFESSORA NA BUSCA DE SEU PROCESSO FORMATIVO**

Início a narrativa de minha trajetória como estudante / professora no Curso de Formação de Professores do Instituto Superior de Educação do Pará, partindo do princípio de que somos seres inacabados, sempre em busca de novas descobertas.

Afirmo isto por entender que a possibilidade de nos descobrirmos por outras formas, por outras vias, em outros espaços, nos torna “andarilhos” na busca de um processo de formação que se nos apresenta como algo imprescindível para nossa ação como profissional de educação.

Freire (1997) afirma que ninguém nasce feito, vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte.

Sem dúvida que concordo com este autor, pois a busca de nossa formação, o momento propício para realizá-la, a escolha certa do curso a ser feito e a necessidade pessoal e profissional para efetivá-la, dependem de todo um contexto social no qual estamos inseridos.

No meu caso, por exemplo, estes aspectos acabaram por fazer uma grande diferença na minha formação, onde a opção pelo Curso de Formação de Professores, em determinado contexto e período histórico em nosso Estado, acredito hoje, foi uma escolha acertada. E afirmo isso, por algumas razões:

- Estava na sala de aula, na maior parte do tempo, numa escola do interior do Estado do Pará, onde era vista apenas como mais uma professora de pré-escola. Algumas vezes este fato me incomodava, pois sentia que podia “ser melhor”, mas para isso precisava sair dali, buscar outros espaços, conhecer outras coisas;
- A oportunidade de fazer um Curso Superior se configurou para mim, neste período, o momento de avançar e, de alguma forma, suprir as lacunas que sentia durante minha atuação como professora de pré-escola.

A caminhada para chegar lá não foi fácil, mas reconheço que fui recompensada, afinal sempre acreditei que podia, apesar das grandes dificuldades, superar os obstáculos e ir em busca da minha qualificação e reconhecimento profissional.

No processo de resgate de momentos importantes na minha história de vida, recordo que em março de 1984, iniciei minha vida profissional como professora de pré-escola, na cidade de Tomé-Açu, no interior do Estado do Pará. Durante cinco anos desenvolvi minhas atividades pedagógicas na Escola Dr. Fábio Luz, a princípio como professora na pré-escola e depois em turmas de primeira à quarta série e de quinta à oitava série do Ensino Fundamental.

Quando cheguei naquele município não tinha nenhuma experiência de sala de aula e no início foi muito difícil assumir “de cara” uma turma de pré-escola. Foram três longos anos de aprendizado quase que solitariamente. Digo isto porque estava longe da família, dos amigos, dos outros colegas professores da escola (pois era a única professora do pré-escolar, e, portanto, não tinha com quem trocar idéias...), dos livros, da cidade.

O desenvolvimento de minhas ações em sala de aula se dava, na maioria das vezes, por intuição, pois o planejamento constava apenas de requisitos básicos

para a minha ação docente: fazer com que os alunos lessem e escrevessem a partir do conhecimento do alfabeto.

Na minha inexperiência, mas com a grande vontade de acertar, procurei trabalhar com as brincadeiras, com os jogos, com as histórias e assim fui desenvolvendo uma prática educativa que considerava acessível e acertada para fazer com que as crianças aprendessem.<sup>1</sup>

Depois de atuar na pré-escola por alguns anos fui convidada a assumir turmas de terceira e quarta séries, vivenciando a partir daí outras experiências, que julgo hoje terem sido determinantes na minha experiência como professora de Educação Básica. Vale salientar que atuar por cinco anos numa escola do interior do Estado, com uma realidade bastante peculiar e sendo uma experiência primeira como docente, foi uma vivência marcante e importante para me perceber uma profissional inacabada e que necessitava de uma qualificação, de uma formação mais aprimorada.

Em março de 1989, ao completar cinco anos de experiência nesta escola, retornei à Belém, transferida para uma escola na periferia da cidade, onde passei a atuar também nas séries iniciais.

Em 1990, prestei exame vestibular e ingressei no Instituto Superior de Educação do Pará – ISEP, para cursar Licenciatura Plena em Educação Básica do Pré-Escolar à Quarta Série, sem ter idéia de que fazia parte de uma experiência pioneira, inovadora e histórica no nosso Estado.

Ao ser aprovada no exame de vestibular oferecido pelo ISEP e sendo professora da Rede Estadual de Ensino, fui liberada de minhas funções docentes para estudar, juntamente com os demais professores da Rede que tinham sido aprovados. No total de 100 alunos que ingressaram na primeira turma do ISEP, 60 já atuavam em sala de aula.

---

<sup>1</sup> Mais detalhes das experiências desenvolvidas neste período encontram-se na minha dissertação de mestrado intitulada “Caminhos e descaminhos da educação infantil: dilemas de uma educadora paraense”, concluída e defendida em dezembro de 1997, pelo programa de Educação e Supervisão: Currículo pela PUC /SP.

O corpo discente que ingressava no Instituto era predominantemente feminino, e oriundo, principalmente, dos Cursos de Magistério dos estabelecimentos públicos... De modo a estimular a qualificação dos professores do ensino básico da rede pública estadual, a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) concede como diretriz política de incentivo à capacitação docente, a liberação de seus professores, sem prejuízos financeiros e funcionais, para cursar o Terceiro Grau no ISEP – um Curso de tempo integral... (NUNES, 1995, p 20).

Assinamos um termo de compromisso com a Secretaria de Educação de que retornaríamos às nossas atividades docentes ao final do Curso, que tinha duração de quatro anos.

As atividades acadêmicas no interior do ISEP apresentavam características diferenciadas de outros cursos de Graduação. E por ser considerada uma experiência inovadora nas questões curriculares e metodológicas, nosso dia-a-dia consistia em diferentes atividades:

Pela parte da manhã eram programados pelo menos dois eventos semanais – conferências, exposições, mesas redondas – com o objetivo de proporcionar aos alunos do Instituto contato contínuo com figuras expressivas da educação nacional, como pesquisadores, professores e técnicos educacionais de nossa região.

Esses eventos possibilitavam a vinda de educadores e pesquisadores renomados a nível nacional, de passagem por Belém, propiciando aos estudantes e professores do ISEP chances multiplicadas de convivência e contato com outros educadores e, portanto, com outras visões e discussões acerca de temáticas educacionais e de pesquisa.

O restante da semana era dedicado às leituras, pesquisas e produção de trabalhos, que eram acompanhados no processo pelo professor/orientador, além de atividades que deveriam ser desenvolvidas na disciplina Prática Inicial, subdividida em I e II, com duração de dois semestres.

A disciplina Prática Inicial definia-se como um conjunto de atividades pedagógicas práticas, que tinha por finalidade situar o futuro profissional no campo educacional, propiciando-lhe o conhecimento das estruturas e funcionamentos dos órgãos públicos de educação, escolas comunitárias e particulares, assim como

vivência cultural contextualizada. Tal vivência era efetivada a partir da observação da realidade do sistema de ensino e de projetos educacionais.

No período da tarde ocorriam as orientações acadêmicas, onde os orientadores/ professores dispunham de tempo integral, disponível para dois contatos semanais com cada aluno, sendo esta a estratégia principal do controle de frequência dos alunos do ISEP.

Ao final de cada mês, deveríamos apresentar pelo menos um trabalho monográfico em cada disciplina, os quais deveriam culminar nos trabalhos de final de semestre, exigidos por cada disciplina. O aluno, nesse processo, passava a desenvolver um tema sendo orientado diariamente, sob intensa carga de leitura e pesquisa. A biblioteca era concebida como o espaço essencial para pesquisa e elaboração própria dos alunos.

Nos primeiros encontros que tivemos com os professores no início do semestre do Curso, nos foi apresentado um bloco de textos para leitura. A partir deles, deveríamos escolher um tema de pesquisa de nosso interesse em cada disciplina e desenvolvê-lo, privilegiando a elaboração própria. Paralelamente ao exercício de leitura, pesquisa e elaboração própria dos trabalhos acadêmicos, tínhamos orientações acadêmicas com os professores que procuravam nos auxiliar da melhor forma possível na elaboração dessas atividades.

Nos momentos iniciais do Curso sentimos muitas dificuldades ao tentar elaborar os textos, uma vez que estávamos somente acostumados a receber aulas e realizar provas e não tínhamos a mínima experiência em pesquisa e elaboração própria, aspectos muito pouco explorados em nossa experiência estudantil ou profissional anterior.

Apesar de já ter tido uma experiência anterior de docência, a dificuldade de relacionar a teoria e a prática parecia evidente nestes momentos de construção teórica.

Neste sentido, a autora Esteban (2002), afirma que, ao se inserir nos cursos de pedagogia ou nos cursos de formação de professores, a atividade de pesquisa perpassando todo o curso, temos a intenção de que o aluno (a), que muitas vezes

já é professor (a), tenha oportunidade de vivenciar a prática educacional e, ao mesmo tempo, refletir sobre ela, trabalhando simultaneamente com conhecimentos e desconhecimentos teóricos e práticos. Partimos do princípio de que a ação e a reflexão compõem uma relação dialógica e dialética.

Quando o Instituto me solicitou a construção de trabalhos teóricos que tivessem consistência eu pude sentir na pele a questão levantada pela autora, pois tais trabalhos só podem ser caracterizados como tal se tiverem uma reflexão contextualizada na relação teoria e prática.

Assim, a elaboração desses trabalhos tornou-se um grande desafio para mim. A partir das angústias que vivenciei, das dificuldades que enfrentei no processo de produção, pude constatar minha falta de hábito de leitura e minhas limitações com relação à pesquisa e à produção de textos.

Recordo-me que nas orientações, os professores nos alertavam para o fato de que tínhamos que ter uma situação problema, uma questão a ser levantada para, a partir de então, ler, pesquisar e produzir nossos trabalhos.

Novamente Esteban (2002) nos auxilia neste aspecto, ao considerar que a pesquisa, não sendo um fim em si mesma, pode ser a consequência de um fazer em que o indivíduo faz e coloca questões. Pesquisar pode se dar a partir de um questionamento, de uma pergunta, de uma idéia fixa, articuladora do processo empírico- teórico de uma investigação.

O difícil, portanto, não era escolher as temáticas que pretendíamos discutir, aprofundar, pesquisar. Muito embora as orientações dos professores nos dessem alguns esclarecimentos e nos mostrassem os caminhos a percorrer; nossa maior dificuldade estava na hora de “colocar no papel” nossas idéias.

Cunha (2005, p.67) afirma que:

Na utilização da pesquisa como recurso da aprendizagem, uma das grandes dificuldades do aluno/pesquisador ficam por conta da grande inexperiência com o tipo de trabalho; das leituras que precisam fazer; do fato que precisam “correr atrás” das informações e fazer suas próprias elaborações e, principalmente, da dificuldade que têm em “pôr as idéias no papel”.

À luz dos estudos e leituras que faço hoje, concordo plenamente com a autora acima citada, pois a falta de experiência com a pesquisa, o pouco hábito da leitura, nos impossibilitava a produção própria, mas em compensação, a cobrança do Curso, dos professores/orientadores, nos desafiava a buscar, a querer estudar, ler e pesquisar cada vez mais.

Com o passar do tempo e com a nova rotina de leituras e pesquisas exigida pelo curso, os trabalhos começaram a ganhar uma nova dimensão. No início, sem grandes fundamentações teóricas, mas posteriormente, já com uma gama maior de leituras, as atividades apresentavam-se com maior aprofundamento teórico e com uma produção mais elaborada academicamente.

O processo pedagógico desenvolvido no interior do Instituto, nos permitiu perceber, dentre outras coisas, que o Curso tinha na sua essência um caráter inovador, à medida que, por seu intermédio, tínhamos a oportunidade e a condição de analisar e efetivar projetos de pesquisa que se mostravam viáveis para serem desenvolvidos nos espaços da Pré-escola e na Educação Básica, nas escolas públicas de nosso Estado.

A partir dos estímulos recebidos no Curso, através das leituras, pesquisas e discussões, passei a estudar e me aprofundar um pouco mais acerca do campo da Educação Infantil, pela identificação e experiência acumulada nos meus primeiros anos como docente.

Nestes estudos, minha ênfase recaiu sobre autores que pesquisavam o universo infantil, como: Piaget, Vygotsky, Montessori, Froebel, Freinet, entre outros, objetivando, principalmente, superar a lacuna teórica enfrentada, sobretudo, nos momentos iniciais de minha carreira profissional como educadora na pré-escola.

Estas leituras, pesquisas e discussões do campo da educação infantil levaram-me, dentre outras coisas, a fazer parte, como auxiliar de pesquisa de um projeto desenvolvido pela minha orientadora de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), acerca da Literatura infantil no processo educativo, objetivando diagnosticar nas escolas de Belém a existência de bibliotecas e o trabalho desenvolvido no seu interior.

Na culminância desta ação, desenvolvi meu TCC abordando a temática que versava sobre a literatura infantil e sua contribuição no processo de ensino-aprendizagem das crianças.

Esta pesquisa de Conclusão de Curso só veio reforçar meu interesse pelas pesquisas e estudos sobre a educação infantil e os desafios enfrentados pelas escolas na busca de sua identidade própria.

Com a conclusão do Curso, fui selecionada imediatamente no Mestrado em Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, no programa de Supervisão e Currículo.

Neste novo espaço acadêmico pude ampliar minhas leituras, discussões e pesquisas acerca da educação infantil, o que me levou a construir a dissertação de mestrado abordando os “Caminhos e descaminhos da Educação Infantil: dilemas de uma educadora paraense”.

Sem dúvida que minha inserção num programa de Mestrado em Educação, pesquisando sobre a educação infantil, possibilitou-me a ampliação de referências teóricas, principalmente no campo da educação infantil, contribuindo assim, mesmo que indiretamente, para um entendimento de minhas inquietações e conflitos presentes em minha prática cotidiana como professora.

Ao concluir o mestrado, retornei para Belém e tentei retomar às minhas atividades docentes nas escolas. Infelizmente o momento político era outro e não havia vagas disponíveis para professor, apesar da minha qualificação como mestre em educação. Reiniciei então minhas atividades como coordenadora pedagógica em uma escola Pública Estadual, que atendia da educação infantil à quarta série.

Essa situação reflete a desvalorização do profissional da docência em nosso Estado, uma vez que, ao ser qualificada em um Curso de Formação de Professores, especificamente para atuar na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, e também apresentando uma formação de mestre em educação, quando retornei à minha cidade não pude atuar nos espaços para onde fui formada.

Nas minhas análises percebo uma falta de visão mais ampla por parte da Secretaria de Educação do Estado, no que diz respeito às necessidades de um trabalho de maior qualidade na educação infantil e séries iniciais, considerando a qualificação adequada de um profissional para atuar nestes espaços.

Desenvolvendo meu trabalho no cargo técnico, junto aos professores nas escolas de educação infantil, sentia muitas vezes, vontade de voltar para a sala de aula.

Com a impossibilidade de poder voltar à sala de aula, tentei realizar um trabalho de coordenação pedagógica o mais próximo possível dos professores, no sentido de auxiliá-los nas suas ações, buscando a superação de dificuldades tão comuns em nosso dia-a-dia de escola, as quais, aliás, já tinha enfrentado inúmeras vezes, quando professora de educação infantil e séries iniciais.

## 1. 2 O DELINEAMENTO DE UMA DOCÊNCIA: EXPECTATIVAS E DESAFIOS

Três anos depois de minha volta do mestrado de São Paulo, surgiu a possibilidade, através de concurso, para trabalhar na Universidade do Estado do Pará, Instituição de onde havia sido aluna. Percebi aí minha chance de voltar para a sala de aula, agora em um curso superior. Obtive minha aprovação e comecei a ministrar aulas no curso de Pedagogia, mas meu interesse e objetivo, ao ingressar nesta Instituição, era trabalhar no Curso de Formação de Professores de onde tinha sido aluna. Após um ano de tentativas, enfim inicio minhas atividades no Curso de Formação de Professores, ministrando as disciplinas de Didática e Prática Inicial.

Quando fui convidada para trabalhar na disciplina Prática Docente, vejo que se iniciou um processo diferente e determinante na minha carreira profissional.

A disciplina Prática Docente no Curso de Formação de Professores se configurou, neste sentido, num processo concreto, real, de percepção da importância de se aliar a teoria e a prática na formação de nossos alunos estagiários e futuros profissionais do ensino.

O trabalho com esta disciplina foi determinante na minha carreira profissional, pois me possibilitou um olhar diferenciado e investigativo sobre a teoria adquirida na Universidade e a prática que se efetiva no cotidiano das escolas, sob minha ótica como professora e sob a ótica dos alunos como estagiários e futuros docentes da educação básica.

É importante considerar que foi neste processo que surgiram minhas indagações, meus conflitos, o que me levou a apresentar o problema de pesquisa no meu projeto de tese, ao ingressar no ano de 2006, no curso de doutorado, no programa de Educação: Currículo, na Pontifícia Católica de São Paulo.

Para entender melhor como se deu este caminhar, considero importante explicitar como se desenvolvia o trabalho pedagógico nesta disciplina.

A disciplina Prática Docente era desenvolvida sob forma de estágio supervisionado, acompanhada por uma equipe multidisciplinar constituída por cinco professores, sendo um deles pedagogo e os demais com formação nas áreas de Ciências Naturais, Matemática, Português e Ciências Sociais. Meu trabalho era como a pedagoga do grupo.

As ações desenvolvidas nesta disciplina eram resultado de um trabalho coletivo entre os professores da Prática Docente e os alunos. O objetivo central de nossa ação era possibilitar a inserção dos alunos no contexto escolar, compreendendo uma observação participativa tanto da sala de aula como da escola como um todo.

O campo de estágio eram as escolas da rede pública estadual e municipal, denominadas como NPDs (Núcleos de Prática Docente).

As atividades da referida Disciplina compreendiam a seguinte dinâmica:

- Leitura e discussão de textos (estes momentos eram desenvolvidos no interior da Universidade, no processo anterior à inserção na escola, com o objetivo de subsidiar teoricamente os alunos com relação à importância e à necessidade do estágio em sua vida acadêmica).
- Oficinas (estas atividades consistiam em organização de ações práticas, no intuito de auxiliar os alunos em seu processo de estágio nas escolas)
- Estágio Supervisionado (a ação dos alunos nas escolas).
- Elaboração de relatórios (construídos pelos alunos como forma de sistematização dos resultados de suas atividades desenvolvidas junto às escolas).
- Avaliação do processo ensino aprendizagem (o processo de avaliação da aprendizagem dos alunos se dava de forma contínua, por todos os professores do grupo).

Vale ressaltar que nossas ações desenvolvidas nesta disciplina se diferenciavam das demais formas trabalhadas anteriormente, por apresentarem a proposta de desenvolvimento de uma ação educacional, tendo como fio condutor a

seguinte problemática: como contribuir nos espaços do estágio a consubstanciação da relação teoria e prática numa perspectiva reflexivo-crítica?

Para tentar responder a esta nossa problemática, tentamos estabelecer alguns pontos importantes iniciais, que deveriam ser efetivados como parte anterior à chegada de nossos alunos/estagiários aos NPDs.

Neste sentido, organizamos algumas atividades que foram desenvolvidas no interior de sala de aula na Universidade. Iniciamos com o desenvolvimento de estudos, pesquisas bibliográficas e debates, em torno de questões que considerávamos importantes, como forma de subsidiar os alunos teoricamente para o enfrentamento da realidade da escola. Em continuação a esses estudos foi destacada a necessidade da diagnose como um meio de se conhecer a realidade escolar na qual se queria intervir.

A partir deste ponto, os alunos /estagiários, juntamente com o nosso grupo de professores da Prática Docente, construíram instrumentos de pesquisa para efetivar uma diagnose das escolas, levando em consideração toda a comunidade escolar e os seus espaços físicos e educativos.

Ao final da diagnose, analisamos conjuntamente, os dados coletados que foram tabelados, quantificados e analisados resultando num primeiro retrato aproximado da realidade dos NPDs.

Após esta etapa, iniciamos o contato com os Núcleos de Prática Docente, discutindo e apresentando nossa proposta de trabalho, a partir da diagnose e da necessidade real da comunidade escolar.

Recordo-me que em uma das escolas visitadas para este contato inicial, fomos recebidos de maneira brusca e desinteressada, uma vez que professores, direção e corpo técnico alegavam que a escola já fora local de estágio e não estarem abertos a esta experiência novamente.

Depois de muita conversa e da apresentação de nossa proposta, que objetivava uma ação mais significativa e de acordo com a realidade e necessidade da escola, fomos “aceitos” com certa reserva por parte da escola como um todo.

A escola alegava que, em outras experiências com estágio, a Universidade chegava com seus alunos/estagiários, trazendo projetos prontos para ser desenvolvidos na escola, desconsiderando toda uma realidade, uma necessidade daquele espaço.

Tentando superar todas estas barreiras iniciamos nossas atividades, sempre fazendo discussões continuadas e coletivas entre escola, professores da Prática Docente e alunos/estagiários acerca do caminho que seria percorrido durante o ano de estágio e a necessidade de redimensioná-lo, mediante as demandas apresentadas.

Hoje considero que estes momentos foram importantes e imprescindíveis na construção de uma ação pedagógica coletiva, que primava basicamente por uma busca constante da relação teoria e prática entre nossa equipe de prática docente.

O desenvolvimento da Prática Docente assegura aos alunos/estagiários o desenvolvimento da autonomia, condição *sine qua non* no processo de emancipação dos professores enquanto sujeitos reflexivo-críticos, uma vez que o que move a reflexão crítica é a emancipação. Aqui autonomia entendida como ação socialmente participada e comprometida com o coletivo e não como ação corporativista ou individualista (CONTRERAS, 2002, p. 31).

A prática da pesquisa se desenvolvia nos campos de estágio à medida que surgiam problemas teórico-metodológicos nas vivências pedagógicas. Esta questão se mostrou primordial na busca de respostas aos desafios encontrados.

Neste sentido, a pesquisa surgia para os alunos/estagiários como uma necessidade. Necessidade esta, que segundo Freire (1997) é a de querer conhecer o que ainda não se conhecia, pela procura de se questionar e intervir na realidade de forma mais crítica, rigorosa e metódica.

Esses momentos eram sempre acompanhados de perto pelo professor de área, nos quais surgia a questão a ser resolvida e o que vejo hoje como a base, na qual se sustentaram todas as propostas de trabalhos pedagógicos produzidos pelos alunos/estagiários.

Ao assumir a ação docente junto às turmas previamente selecionadas, nossos alunos sentiam certa dificuldade para desenvolver suas atividades em sala de aula. Uma das reclamações mais recorrentes era da quantidade de alunos por turma e a diferença dos níveis de aprendizagem que cada um deles apresentava.

Como pedagoga do grupo, tentava acompanhar e orientar nossos alunos nestas situações, mas reconhecia que a maior dificuldade que se apresentava era, na verdade, de relacionar a teoria que eles vinham adquirindo no interior da Universidade com uma prática pedagógica num espaço concreto, real, de crianças que traziam para a escola as suas mais diferentes realidades: dificuldades de leitura e escrita, situação financeira muito precária, problemas familiares dos mais diversos possíveis, violência, drogas, etc.

Estas questões são reafirmadas por Esteban (2002), quando pontua que os conhecimentos adquiridos, chamados teóricos, quando confrontados às exigências colocadas pela prática cotidiana se mostram insuficientes e, muitas vezes inúteis. Neste confronto, as dúvidas, questionamentos e incompreensões emergem, assim como novas percepções do que havia sido estudado, gerando a necessidade de outros conhecimentos. Inicia-se um movimento em que a prática atualiza e interroga a teoria, porém, a organização do processo de formação dificulta que o diálogo esboçado seja aprofundado, já que teoria e prática ocupam lugares diferentes.

E por mais incrível que possa parecer, era exatamente esta a sensação que eu tinha, ao me defrontar com as diferentes situações trazidas pelos alunos por ocasião do estágio. Era como se os saberes adquiridos na Universidade não conseguissem encontrar eco na realidade que se apresentava nas escolas. E a consequência deste processo era nítida nas posturas assumidas por nossos alunos: de insegurança, de medo etc.

O conflito, as angústias enfrentadas pelos alunos/estagiários me levavam a refletir e me questionar: em que medida as teorias adquiridas na Universidade contribuíam para a efetivação de uma ação docente realmente significativa? Será que existe uma distância tão grande entre o que estamos ensinando nos cursos superiores e a realidade do cotidiano escolar?

Muitos alunos ficavam tão angustiados que pensavam em desistir do Curso no final do semestre, ou então já vislumbravam em suas carreiras futuras qualquer cargo/função na escola, menos de professor.

Como tinha sido aluna do Curso e no momento que estudava já era também professora, tentava estabelecer um diálogo com meus alunos no sentido de fazê-los entender da necessidade de uma prévia experiência em sala de aula para futuramente atuar como profissional. E o estágio era o espaço desta experiência, por mais difícil e conflituoso que pudesse parecer.

Dentre vários alunos que eu acompanhava e orientava houve aqueles que conseguiram superar suas dificuldades e inexperiências e desenvolveram atividades interessantes junto às escolas. Considero que estes alunos conseguiram se identificar com a sala de aula e estabelecer uma boa relação com os alunos, com os pais e com a escola de maneira geral.

Esteban (2002) nos auxilia novamente nestas discussões, defendendo que é na pesquisa, na inserção cotidiana e nos diferentes espaços educativos, que surgem questões que alimentam a necessidade de saber mais, de melhor compreender o que está sendo observado/vivenciado, de construir novas formas de percepção da realidade e de encontrar indícios dos dilemas desafios que podem ser enfrentados.

Não tenho dúvidas de que os alunos que conseguiram superar suas dificuldades e limitações buscaram, a partir da pesquisa e do olhar investigador, as “brechas” para desenvolver atividades significativas, diferenciadas e motivadoras junto aos alunos.

Como resultado desta minha experiência como professora de prática Docente no Curso de Formação de Professores da UEPA houve a superação das aulas simuladas tão comuns nos estágios em várias Instituições de Ensino Superior, que considero tenha sido um dos grandes avanços em nossa proposta de trabalho junto às escolas.

As parcerias que estabelecemos entre os diferentes segmentos da escola - os alunos/estagiários e os professores da Disciplina - foram essenciais na

construção de intervenções mais significativas, o que resultou na troca de aulas simuladas e estanques por uma atuação processual mais concreta e mais próxima da escola.

Com base neste ponto de vista, considero também que o processo coletivo na ação pedagógica é de fundamental importância para seu pleno desenvolvimento, pois o aspecto coletivo de todo processo pedagógico é de extrema relevância. O objetivo central é que o professor (a) seja competente para agir criticamente em seu cotidiano. Tal competência se constrói no processo coletivo, no qual tanto o crescimento individual, quanto o coletivo é resultante da troca e da reflexão sobre as experiências e conhecimentos acumulados por todos e por cada um.

Podemos perceber e reforçar nesta situação que um trabalho individualizado dificulta a crítica, porquanto a ausência do outro impede o confronto e a recriação de idéias. Coletivamente, entretanto, fica garantida a pluralidade de idéias e caminhos, estimulando um olhar mais crítico para a realidade.

Como culminância das atividades de Prática Docente, sempre era organizado um seminário final de socialização, por meio do qual tínhamos oportunidade de apresentar os resultados obtidos para toda a comunidade acadêmica e para os NPDs a partir de exposições orais, dramatizações e mostra de material pedagógico construído durante nossos processos de estágios.

Considero hoje que a experiência vivenciada foi subsidiada por propostas que buscavam consubstanciar a relação teoria e prática numa perspectiva reflexiva, que por sua vez possibilitou-me perceber e vivenciar algumas situações, que julgo hoje carentes de uma pesquisa mais aprofundada, como: entender e aprofundar as questões acerca da relação teoria e prática entre o que se aprende na Universidade enquanto teoria e o quanto esta teoria pode subsidiar uma prática docente mais efetiva.

É importante também enfatizar que a articulação teoria e prática não deve ficar restrita à disciplina Prática Docente, mas é necessário que seja percebida como um processo a ser vivenciado desde o início da formação do professor, havendo uma continuidade por toda sua vida acadêmica, para que se promovam

com qualidade caminhos para que este profissional possa se aperfeiçoar e/ou descobrir os fundamentos teórico-práticos necessários á sua formação e atuação profissional.

É notório que toda prática pedagógica é construída no processo e que necessita de uma busca constante de renovação, de avaliação e de superação de dificuldades, desafios e expectativas, no intuito de se construir uma *práxis* educativa realmente inovadora e eficaz.

Como frisei no início deste tópico, esta experiência como professora de Prática Docente no Curso de Formação de Professores me possibilitou, dentre outras coisas, pensar o problema de pesquisa para o projeto de doutorado, considerando todos os momentos que vivenciei junto aos alunos, suas dificuldades, suas angústias e conflitos, que outrora também foram meus.

Ao trabalhar por dois anos como professora de Prática Docente no Curso de Formação de Professores e vivenciar diferentes experiências junto às escolas com os alunos/estagiários, percebi a relevância de se discutir a relação entre a ação/formação dos professores que estão atuando em sala de aula e suas dificuldades/facilidades de subsidiar suas práticas a partir de seus saberes adquiridos no processo de sua formação na Universidade.

E para desenvolver esta pesquisa, pretendo utilizar as narrativas de vida destes profissionais, como base para uma reflexão crítica e contextualizada acerca desta temática.

### 1.3 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Este estudo propõe-se a investigar a formação dos professores egressos do Curso de Formação de Professores da Universidade do Estado do Pará – UEPA.

O interesse em pesquisar a presente temática surge da necessidade de analisar criticamente o processo de formação que se desenvolveu no interior do Curso, em confronto com as ações educativas efetivadas por esses profissionais em seu campo de trabalho.

A partir da interpretação das práticas educativas dos professores egressos do referido curso e tomando como material de análise as narrativas de vida profissional e pessoal dos sujeitos investigados, objetivo identificar indicadores que possibilitem uma reflexão contextualizada sobre as temáticas da formação e atuação de professores, nos vários espaços em que desenvolve suas atividades profissionais.

O Interesse em realizar este estudo, parte também da necessidade de investigar a questão da formação de professores tendo como foco de análise as narrativas destes profissionais, por entendermos que atualmente localizamos poucos estudos nesta área.

Neste sentido, o problema deste estudo parte da seguinte questão:

Em que medida a formação propiciada pelo Curso tem subsidiado as ações educativas dos egressos?

Apresentar e discutir a formação de professores no interior da Universidade do Estado do Pará, e mais precisamente no Curso de Formação de Professores oferecido por esta Instituição de Ensino Superior, nos motiva sobremaneira a buscar na narrativa dos profissionais aqui formados, suas impressões e experiências relacionadas às suas práticas pedagógicas.

A relevância de tal estudo, que tem como base de análise as narrativas dos professores formados no referido Curso, baseia-se no fato de compreendermos a grande contribuição que as narrativas de vida pessoal e profissional podem trazer para os processos formativos e a valorização das experiências destes professores como aspectos transformadores de suas práticas educativas.

Assim, o pesquisador, ao ter clareza dos seus objetivos de estudo, o fato de discutir com os sujeitos a partir das suas narrativas, pode ser um exercício intensamente interessante, capaz de explorar compreensões e sentimentos antes não percebidos, esclarecedores dos fatos investigados.

Com o resultado do estudo que ora apresento, espero poder contribuir de alguma forma com todos aqueles que compartilham de meus conflitos, inquietações e preocupações com as questões relacionadas à formação/atuação do professor, esperando assim que sirva de estímulo para novos estudos e pesquisas neste campo educacional.

A pesquisa está estruturada da seguinte forma:

No primeiro momento vou tratar das origens do estudo, que se desencadeiam a partir da narrativa escrita de minha história de vida pessoal e profissional.

O primeiro capítulo traz a apresentação dos pressupostos metodológicos da pesquisa, apresentando como metodologia as narrativas escritas e orais de professores, enfocando seu processo de formação e atuação profissional.

O segundo capítulo trata da trajetória histórica do Curso de Formação de Professores da UEPA, como forma de situar o contexto pesquisado.

Já no terceiro capítulo apresento uma análise da formação de professores na perspectiva de seu saber/ fazer.

No quarto capítulo a base de reflexão é a formação dos professores, a partir de suas narrativas escritas e orais, assim como as análises críticas e contextualizadas destas narrativas.

Por fim, à guisa de conclusão, procuro refletir criticamente os resultados deste estudo, considerando nesta análise o confronto entre os subsídios teóricos da pesquisa e a prática vivenciada por ocasião da pesquisa de campo.

## **CAPÍTULO 1: PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

A investigação desenvolvida neste estudo busca apreender e analisar os aspectos qualitativos, que favoreçam uma relação mais próxima e mais harmoniosa com os objetos e sujeitos da pesquisa.

Com o intuito de desenvolver a pesquisa em questão considero, para efeito de suporte metodológico, a abordagem qualitativa como a mais adequada para o desenvolvimento deste estudo, pois segundo Bogdan e Biklen (1996) a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada; enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

Entre as várias formas que pode assumir uma pesquisa qualitativa, decidi pela utilização das narrativas de história de vida como um dos principais caminhos para desenvolver nosso estudo, por considerar que:

As narrativas de vida não têm em si poder transformador, mas em compensação, a metodologia de trabalho sobre a narrativa pode ser a oportunidade de uma transformação, segundo a natureza das tomadas de consciência que aí são feitas e o grau de abertura à experiência das pessoas envolvidas no processo (JOSSO, 2004.p.56).

Entendo que as inúmeras pesquisas de cunho qualitativo que se desenvolvem no Brasil atualmente, em especial na área de educação de professores, mostram que a teorização sobre as narrativas como metodologia de pesquisa vem crescendo, acompanhada de uma significativa prática investigatória.

No ponto de vista de Cunha (2005), este tipo de pesquisa ganha uma maior importância nas recentes contribuições de Haguette (1987), Ludke & André (1986), André (1995), Fazenda (1992), Santos (1995) e tantos outros. Foram elas as principais responsáveis pela difusão e construção de um referencial teórico hoje presente na memória das dissertações, teses e pesquisas educacionais brasileiras.

Ainda esta autora vê a grande importância desta forma de pesquisa ao afirmar que:

Já é tempo de que os pesquisadores que se dedicam ao processo de investigação qualitativa reflitam sobre sua própria experiência e a façam acompanhar das trajetórias da investigação, como muitas das autoras citadas acima, vêm fazendo (CUNHA, 2005, p.79).

A trajetória da pesquisa qualitativa confirma o fato de que tanto o relato da realidade produz a história como ele mesmo produz a realidade. As pessoas vão contando suas experiências, crenças e expectativas e, ao mesmo tempo, vão anunciando novas possibilidades, intenções e projetos.

Às vezes torna-se até difícil separar o vivido do que está por viver. Experiência e narrativa se imbricam e se tornam parte da expressão de vida de um sujeito. É por isso que se pode afirmar que a escrita sobre uma realidade pode afetar esta mesma realidade, pois, assim como são os pensamentos que orientam a ação racional, a narração conduzirá ao desempenho de fatos vitais.

Ao situar o percurso metodológico desta pesquisa com a narrativa de história de vida dos professores em seu processo de formação/atuação, necessário se faz contextualizar, mesmo que brevemente, um pouco de sua evolução histórica, principalmente, no campo da educação.

As pesquisas desenvolvidas na pós-graduação em educação no Brasil e a criação de diferentes grupos de pesquisa conforme Souza (2006) e Sousa, Catani (2006), Bueno (2006), entre outros autores, contribuíram para a ampliação das pesquisas com as histórias de vida e (auto) biografias na área educacional, seja como prática de formação, seja como investigação.

Para Souza (2008) essas questões nos remetem a entender que a diversidade de produção característica no Brasil sofre influência teórica e metodológica de diferentes disciplinas e áreas do conhecimento.

As diferentes tipificações e entradas construídas como prática de pesquisa, de formação ou de pesquisa-formação com histórias de vida nas ciências sociais e, mais especificamente, na educação, destaca a heterogeneidade em torno da temática e dos percursos da abordagem de investigação como constituída de diferentes campos disciplinares. (SOUZA, 2008, p.86).

O cenário no qual se pode tentar compreender como os trabalhos com histórias de vida nas pesquisas e o que se convencionou chamar de métodos autobiográficos que responderam e respondem às necessidades presentes no campo educacional devem ser assim explicados.

As formas de trabalho, as escolhas de procedimentos e os argumentos utilizados para justificar e fundamentar este processo são extremamente variados e para melhor entendê-lo é necessário primeiramente compreender o espaço acadêmico no qual surgem tais trabalhos.

Neste sentido, Souza (2008, p.87) vem afirmar que:

A proliferação de estudos que buscam, no território da formação de professores, encontrar modalidades mais significativas para os próprios sujeitos, decerto favoreceu a leitura e a apropriação de idéias, principalmente européias voltadas para as vertentes autobiográficas. Do mesmo modo, também, ao se buscar o recurso às histórias de vida como fonte para a elaboração de estudos sócio-históricos dos processos educacionais, entende-se que são fontes potentes para a consideração dos processos de dotação de sentidos das experiências dos sujeitos. A história da educação e as práticas de formação têm sido, no caso brasileiro, duas importantes vertentes nos quais se fazem presentes às histórias de vida.

Nas áreas das ciências sociais as pesquisas com histórias de vida têm utilizado terminologias diferentes, e embora considerem os aspectos metodológicos e teóricos que as distinguem como constituintes da abordagem biográfica que utiliza fontes orais, delimitam-se na perspectiva da História Oral.

Nas pesquisas na área da educação adota-se a história de vida, mais especificamente o método autobiográfico e as narrativas como movimento de investigação, seja na formação inicial ou continuada de professores ou ainda em pesquisas centradas nas memórias e autobiografias de professores.

Entendemos, assim, que diversas são as terminologias que designam a investigação no campo da abordagem biográfica de professores. E esta diversidade

de termos reflete diferentes perspectivas teóricas e metodológicas do trabalho com a abordagem biográfica ou das histórias de vida no campo das ciências sociais e da formação de professores, os quais são denominados como: estudos narrativos, métodos de experiência pessoal, métodos biográficos, experiências de vida, história oral, história e narrativas, etc.

Assim, o entendimento construído sobre a história de vida como um relato oral ou escrito, recolhido através de entrevistas, de diários pessoais, de narrativas orais ou escritas, objetiva compreender uma vida, ou parte dela, como possível para desvelar e/ou reconstruir processos históricos e socioculturais vividos pelos sujeitos em diferentes contextos.

No entendimento de Souza (2008) classificada como método, como técnica e ora como método e técnica, a abordagem biográfica, também denominada de história de vida, apresenta diferentes variações face ao contexto e campo de investigação.

As variadas tipificações ou classificações no uso do método biográfico inscrevem-se no âmbito de pesquisas sócio-educacionais como uma possibilidade de, a partir da voz dos atores sociais, recuperar a singularidade das histórias narradas por sujeitos históricos, sócio culturalmente situados, garantindo o seu papel de construtores da história individual e/ou coletiva intermediada pelas suas vozes.

Ainda esta autora vai situar no contexto e cenário internacional e nacional, experiências com História de Vida desde os registrados no início do século XX, na Escola de Chicago, até as desenvolvidas a partir da década de 1960 até os nossos dias, principalmente na América Latina.

No contexto da América Latina, o emprego das experiências com História de Vida é um “fenômeno do pós-guerra” como uma das formas de despertar no Terceiro Mundo, com base em influências de organismos internacionais e de pesquisadores, uma maior consciência de sua estrutura sócio-político-econômica, bem como a construção de um movimento de descolonização da nova ordem mundial.

No Brasil, a utilização da história de vida, inscreve-se sob as influências da História Oral, e sua introdução instaura-se nos anos 60 com o Programa de História Oral do CPDOC/ FGV (Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea no Brasil – Fundação Getúlio Vargas) com o propósito de colher depoimentos da elite política nacional, demarcando produções e expansão nos anos 90, inclusive com a criação e influência exercida pela ABHO (Associação Brasileira de História Oral), frente à realização de seminários e a divulgação de pesquisas na área.

No campo da Sociologia, as pesquisas desenvolvidas pelo CERU (Centro de Estudos Rurais e Urbanos – 1976), são empreendidas com a utilização da História Oral. Como expressão dessa produção as investigações têm girado em torno de questões que envolvem diferentes procedimentos de recolha e trabalho das falas e narrativas dos atores sociais.

Nas pesquisas em educação, a história de vida tem adquirido uma importância crescente nos estudos sobre os professores e suas práticas de ensino. Nóvoa (1992) nos oferece inúmeras referências sobre a utilização da história de vida em seu livro “Vidas de Professores”, abordando de maneira significativa sua utilização na interpretação da trama vivenciada pelos professores em suas experiências educativas.

Para este autor os professores têm passado por momentos difíceis nos últimos vinte anos. Inúmeros fatores têm contribuído para reduzi-los às suas competências técnicas e profissionais, ameaçando-os de serem substituídos por máquinas ou sistemas não humanos de educação. Eles encontram-se, por essa situação, esvaziados de uma afirmação própria da dimensão pessoal da sua profissão.

Em meados de 1980, com algumas publicações acerca da vida do professor, a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, suas carreiras e os seus percursos profissionais, suas biografias e autobiografias. Esses fatos trouxeram para a área da educação o mérito indiscutível de recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação científica.

O movimento biográfico no Brasil tem sua veiculação com as pesquisas na área educacional, seja no âmbito da história da educação, da didática e formação de professores, bem como em outras áreas que tomam as narrativas como perspectiva de pesquisa e de formação.

A criação e atuação do Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero (GEDOMGE – FEUSP) marcam as primeiras experiências com pesquisas (auto) biográficas como práticas de formação, através das aproximações das memórias e trajetórias de professoras com seus percursos e aprendizagens da docência, entrecruzando com questões de gênero.

O trabalho de Souza, Catani, Bueno (2006) sistematiza o percurso do grupo, destacando pesquisas realizadas, experiências desenvolvidas com projetos de formação de professores em serviço com base nas histórias de vida como perspectiva de formação.

Cabe aqui destaque ao 1º Seminário Memória, Docência e Gênero (1997), com a intenção de reunir pesquisadores e conhecer investigações desenvolvidas no âmbito das histórias de vida e suas relações com a formação, trabalho docente e identidade profissional, o que se configura como uma das primeiras possibilidades de aglutinação e mapeamento de pesquisas com as histórias de vida na educação brasileira, no campo da formação de professores.

As edições do Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) Biográfica, realizadas em Porto Alegre (2004) e Salvador (2006), configuram-se como momentos significativos para o campo biográfico no Brasil, tendo em vista a sistematização de peculiaridades das produções, formas de trabalho, espaços acadêmicos onde emergem e se consolidam tais estudos com ênfase nos métodos (auto) biográficos, diversidade de estudos que se apropriam das autobiografias como prática de formação no território da formação de professores, estudos no âmbito da história da educação e das práticas de formação, por fim a re-invenção dos modos de trabalhos ancorados numa base teórica e autores que apresentam diferentes práticas de pesquisa com histórias de vida.

O I CIPA – Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) biográfica- tem sua gênese marcada por reflexões epistemológicas e teórico-metodológicas das

pesquisas sobre histórias de vida e suas implicações como prática de formação e de investigação.

Assim, este evento foi gestado tendo em vista o aprofundamento de discussões teórico-metodológicas sobre pesquisas (auto) biográficas, os recuos e avanços tanto teóricos, quanto empíricos dessa abordagem de pesquisa em diferentes contextos.

É inegável, segundo Souza (2008), o crescimento do interesse e da participação de professores e pesquisadores no II CIPA, promovido pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). O referido evento foi organizado em torno de seis Eixos Temáticos, que pretenderam sugerir as várias possibilidades de investigações vindas de dentro e de fora do campo da educação.

No Eixo I: discutiu-se tempos, narrativas e ficções: a invenção de si; no Eixo II: Literatura, (auto) biografia e formação: práticas de escrita de si; no Eixo III: Histórias de vida, narrativas e história da educação; Eixo IV: As artes e a invenção de si: questões de escrita e formação; Eixo V: As construções (auto) biográficas e as práticas de formação; Eixo VI: História Oral, Memória e formação.

Ainda para este autor, as experiências e seminários desenvolvidos desde a década de 80 pelo grupo da Universidade de Genebra, a partir das discussões sobre autoformação através da abordagem das histórias de vida por parte do sujeito aprendente marcam um sentido particular para a entrada e a utilização das biografias educativas como potencializadoras para a compreensão do processo de formação.

Neste contexto, Catani (1998) vem afirmar que a denominação de pesquisa narrativa, na área educacional, vem se consolidando na Europa, desde a década de 1980, a partir das diversas práticas formativas e investigativas, no sentido de compreender a recolocação do sujeito como centro interpretativo das ciências humanas.

Para Souza (2006) os caminhos trilhados desde o início do século XX e os embates travados em diferentes campos do conhecimento têm permitido melhor compreender e reafirmar a abordagem biográfica e a utilização da narrativa como

opção metodológica, visto que esta possibilita inicialmente um movimento de investigação sobre o processo de formação e, por outro lado, possibilita a partir das narrativas de história de vida, entender os sentimentos e representações dos atores sociais no seu processo de formação e autoformação.

No Brasil, as discussões acerca da valorização da pesquisa tanto em relação à formação de professores quanto ao desenvolvimento profissional, se consolidam como discurso acadêmico nos anos de 1980 e 1990, articulando-se com categorias teóricas no campo dos saberes docentes, identidade, história de vida como dispositivo de formação inicial e continuada, profissionalização, desenvolvimento pessoal e profissional, bem como em relação às possibilidades teórico-metodológicas da pesquisa na área educacional.

Dos anos de 1990 para cá emergem pesquisas sobre formação de professores que abordam e tematizam sobre as histórias de vida, o trabalho com a autobiografia, com as narrativas de professores em exercício, em final de carreira ou em formação.

Essa perspectiva de pesquisa vincula-se ao movimento internacional de formação ao longo da vida, o qual torna a experiência do sujeito adulto como fonte de conhecimento e de formação.

Necessário se faz entender, no entanto, que as narrativas configuram-se como procedimentos de recolha das fontes, das lembranças e das experiências vivenciadas pelos sujeitos, como os professores, como parte importante de suas vidas.

Estas narrativas apresentam-se, também, como uma prática reflexiva das experiências, porque vai possibilitar ao sujeito profissional professor um repensar de sua ação pedagógica e um possível redimensionamento de sua prática educativa.

Josso (2004) afirma que para melhor compreender as narrativas e suas implicações no processo de investigação de determinadas experiências, a pesquisa deve ser concebida como instrumento de coleta de dados, de informações sobre o itinerário de vida, história de vida, assim como também, constitui-se como

significativo instrumento para compreensão do desenvolvimento pessoal e profissional de determinados sujeitos.

Por este motivo, neste estudo objetivo compreender e analisar principalmente a prática educativa dos alunos egressos do curso de formação de professores da UEPA, assim como seus problemas, conflitos e inquietações, vivenciados por estes no cotidiano de sala de aula.

Utilizo basicamente as narrativas de vida desses profissionais como metodologia para desenvolver e aprofundar questões relevantes do processo educacional, que se efetiva, considerando sua formação docente e a ação pedagógica desenvolvida por eles na escola.

Neste sentido, é interessante perceber que viver situações concretas no cotidiano da educação oferece subsídios para uma reflexão teórica acerca desta prática, como forma de revê-la e transformá-la.

Na utilização de fontes orais e escritas, no resgate das memórias, há a possibilidade de operar novas inclusões e, portanto, de construir interpretações que contemplem as perspectivas dos diversos sujeitos sociais, a partir dos lugares sociais que eles mesmos ocupam.

A utilização das memórias na produção educacional brasileira tem crescido muito nos últimos anos, tornando-se clara a recorrência do interesse pela tematização na dupla vertente dos estudos histórico-educacionais e das proposições de modalidade de formação baseadas no recurso à memória.

No entendimento de Catani (1998), acerca do recurso à memória nos processos formadores, já se vinha insistindo sobre o potencial que as narrativas autobiográficas, relatos de formação ou histórias de vida em formação possuem. O pressuposto sobre o qual se assenta a proposição de escrita dos relatos de formação/narrativas autobiográficas é o de que esse processo favorece para os sujeitos a reconfiguração de suas próprias experiências de formação e escolarização e enseja uma atenção mais acurada para com as situações nas quais se responsabiliza pela formação do outro.

O uso pedagógico das trajetórias escolares e das memórias docentes torna-se importante, porque permite a passagem da memória pessoal à história da sociedade e da educação, trânsito esse tão frutífero para a compreensão de si mesmo e do mundo, já que jogamos luz, por meio desses instrumentos, no processo de tornar-se pessoa sítio de vivências, de educadores que trazemos internalizados e cuja influência sobre nós, às vezes, não enfrentamos.

Pelas trajetórias escolares podemos criar condições para a crítica da própria escola, quando os estudantes, a partir desse lugar, produzem não apenas um discurso sobre determinados procedimentos pedagógicos colocados em questão, mas falas em ação, depoimentos apaixonados pela diferença que os constitui em relação ao discurso escolar que não os reconhece, assim como não reconhece o saber que eles produzem.

As memórias de formação buscam apreender, na constituição do sujeito que as formula, as precariedades e singularidades que deslocam as explicações normatizadoras sobre a formação docente, abrindo espaço à expressão de experiências determinadas, respostas possíveis a problemas concretos, configurações saturadas de tensão que dialogam com as políticas, as teorias e as práticas de constituição de professores, e que, ao responder à necessidade de preservar o singular, provocam o reencontro dos indivíduos com a história coletiva que conformou suas possibilidades de pensar, sentir, querer e agir.

As trajetórias escolares e as memórias de formação são lugares privilegiados de construção do conhecimento. São experiências intensas de exposição e autoconhecimento, de descoberta dos laços entre a memória pessoal e social.

Para Nunes (2007), a narração das memórias e a escrita da história não pode ser monopólio da Universidade, mas instrumentos das mais diferentes comunidades interpretativas para a produção de um discurso genuinamente libertador, que toma corpo ao incentivar que o sujeito se reconheça e, dessa forma, se torne capaz de envolver-se com o mundo, responsabilizando-se, na medida das suas circunstâncias, dos seus limites e possibilidades, pelas trocas culturais, antropológicas, históricas e pedagógicas. A educação pela memória conduz o sujeito simultaneamente para dentro de si mesmo e para fora de si num processo

contínuo de solidariedade, no qual a diferença do outro, quando percebida, é afirmada, e não desqualificada.

Nóvoa (1992), afirma que não é possível hoje separar o *eu* pessoal do *eu* profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de idéias e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana.

Este mesmo autor reforça este ponto de vista, ao nos colocar que a forma como cada professor ensina vincula-se diretamente à forma como vive sua personalidade. O *eu* profissional e o *eu* pessoal articulam-se e entrecruzam-se no profissional que somos.

E a prática pedagógica deste profissional acaba sendo também definida neste contexto, uma vez que a mesma reflete o seu comprometimento, a sua formação, a sua postura e ação política e pedagógica no cotidiano de sala de aula.

No que se refere à dimensão pessoal fica evidenciado neste processo que o professor é uma pessoa com sua singularidade, historicidade e que produz sentido e significados no seu percurso de ensino aprendizagem.

Assim, entendo que nossa história enquanto sujeito nos define enquanto profissional. Compreender, repensar e valorizar essa história é ter a possibilidade de redimensionar toda uma postura diante do que acreditamos e desenvolvemos como profissionais da educação.

Ainda nesta linha de pensamento, é importante ressaltar que:

A história de vida na forma de narrar autobiografia e biografia, permite não só ao próprio sujeito pesquisado refletir sua existência pessoal e profissional, mas servir de fonte de reflexão e auto-reflexão para outros professores (as). O sujeito pode, de forma individual e coletiva, melhorar o exercício profissional, ao compreender as práticas educativas vivenciadas nos tempos sociais e as situações em que os mesmos aconteceram. (MONTEIRO, 2002, p. 18)

O sujeito ao narrar sua história terá possibilidades para refletir como ela evoluiu, ou não, e a partir desta consciência, buscar formas de repensar sua prática e até mesmo reconstruí-la, refazê-la numa outra perspectiva, sob outro prisma.

As narrativas de vida dos professores constituem-se como singulares num projeto formativo, porque se assentam na transação entre diversas experiências e aprendizagens individual/coletiva. Entendo assim que a arte de narrar inscreve-se na subjetividade e implica-se com as dimensões espaço-temporal dos sujeitos quando narram suas experiências.

Com base nestes pressupostos é importante ressaltar que o ato de lembrar e narrar dá condições ao professor de reconstruir suas experiências, refletir sobre dispositivos formativos e criar espaços para uma compreensão da sua própria prática cotidiana.

Neste sentido, considero que a oportunidade de realizar um estudo a partir das narrativas de história de vida dos alunos egressos do curso de formação de professores da UEPA, traduz-se num momento único de se fazer uma análise do que eles vivenciaram no passado á luz das experiências que eles vivenciam no presente.

Temos a consciência, portanto, que a investigação sobre a formação docente, necessita de novos rumos. Necessita com urgência de 'alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática, através das dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores e intimamente ligados com as práticas educativas. É através dessa dinâmica que será eventualmente possível construir novos quadros teóricos de referência articulando harmoniosamente saberes acadêmicos com as epistemologias das práticas docentes' (NÓVOA, 1991, p.64).

Tomando como base este ponto de vista, compreendo que a narrativa de história de vida dos professores possibilita também analisar possíveis implicações da utilização deste recurso metodológico como fértil para a compreensão do itinerário escolar-memória escolar- vivência escolar – dos professores em processo de formação e atuação pedagógica e profissional.

As narrativas, tanto orais quanto escritas, representam as formas como contamos as histórias de vida. Daí a emergência e a utilização, cada vez mais crescente, nas pesquisas educacionais.

As pesquisas com as histórias de vida, no verdadeiro sentido do termo, abarcam a globalização da vida em todos os seus registros, todas as suas dimensões passadas, presentes e futuras e na sua dinâmica própria.

Já as narrativas, partem de uma abordagem, de um aspecto de vida do sujeito, que pode ser de determinadas experiências, como: a infância, sobre o início da escolarização, sobre o processo de formação, sobre a atuação profissional, etc.

Nesta perspectiva, a pesquisa que ora desenvolvo, será realizada com as narrativas orais e escritas dos professores, acerca de seu processo de formação/atuação profissional demonstrando assim a relevância destes relatos como subsídio para nossas análises.

O fato de uma pessoa, ao narrar sua trajetória de vida, buscar destacar situações consideradas por ela relevantes, suprimir episódios, reforçar influências, negar etapas, lembrar e esquecer certos detalhes tem muitos significados e estas aparentes contradições podem ser exploradas com fins pedagógicos.

Assim, o pesquisador, ao ter clareza dos seus objetivos de estudo, pode discutir com os sujeitos a partir das suas narrativas, o que se configura num exercício intensamente interessante, capaz de explorar compreensões e sentimentos antes não percebidos, esclarecedores dos fatos investigados.

Vale a pena ressaltar que, na posição de pesquisadora do presente estudo, este processo foi bastante importante e esclarecedor, principalmente por ocasião da coleta de dados junto às professoras pesquisadas.

Afirmo este ponto de vista por conta da percepção clara que tive ao ler e ouvir as narrativas destas professoras, o que me levou a refletir, rememorar, recordar experiências por mim também vivenciadas neste processo de formação.

Tenho consciência, porém, que neste percurso de coleta de dados da pesquisa de campo, é importante manter uma relação o mais distante possível do objeto pesquisado, para ter maior possibilidade de percepção e análise crítica dos resultados alcançados.

Acredito assim, que trabalhar com narrativas na pesquisa é partir para um processo de construção/reconstrução das próprias experiências, tanto do professor/pesquisador como dos sujeitos da pesquisa. E em meu caso, especificamente, esta visão foi mais acentuada, uma vez que, como já mencionei anteriormente, tomei parte deste processo formativo o qual estou pesquisando, tornando-me pesquisador e sujeito histórico. Neste sentido, é importante considerar que a relação dialógica se instale, criando uma cumplicidade de dupla descoberta. Ao mesmo tempo em que se descobre no outro, o fenômeno revela-se em nós.

Para Cunha (2005), em pesquisas temos usado principalmente a linguagem oral. Entretanto, os relatos escritos podem ser excelentes materiais de pesquisa. Sua análise mostra que toda a construção do conhecimento sobre si mesmo, supõe a construção de relações tanto consigo quanto com os outros.

Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida, dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade.

A compreensão deste fato é fundamental para aqueles que se dedicam à análise de depoimentos, relatos e recuperações históricas, a partir das narrativas, especialmente porque a estes se agregam as interpretações do próprio pesquisador, numa montagem que precisa ser dialógica para poder efetivamente acontecer.

Fontana (2002) vem afirmar que nas narrativas encontramos saberes, emoções, sentimentos experimentados de angústia e de raiva, sonhos, fantasmas que escapam, muitas vezes, à observação objetiva.

Narrar, portanto, pressupõe uma comunidade de vida e de discurso entre o narrador e o ouvinte, fundada em uma tradição e memória comuns, ligadas a um trabalho.

A narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Tomando-se distância do momento de sua produção, é

possível, ao “ouvir” a si mesmo ou ao “ler” seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência.

Neste sentido:

Este pode ser um processo profundamente emancipatório, em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória. É claro que esta possibilidade requer algumas condições. É preciso que o sujeito esteja disposto a analisar criticamente a si próprio, a separar olhares enfiados afetivos presentes na caminhada, a pôr em dúvida crenças e preconceitos, a desconstruir o seu processo histórico para melhor compreendê-lo. (CUNHA 2005, p. 26)

Ainda neste contexto, vale a pena ressaltar que existe uma relação dialética entre a narrativa e a experiência vivenciada pelos sujeitos. Este processo acaba provocando mútuas influências, pois ainda para esta autora a experiência produz o discurso, assim como o discurso produz a experiência.

Com base nesses pressupostos é interessante afirmar que narrativa das práticas pedagógicas veicula um conjunto de saberes e conhecimentos, originados da reflexão da prática e também de todas as vivências a que os profissionais da educação são submetidos na ambiência da escola.

Larrosa (2002, p.21), também nos dá pistas do porquê da importância da narrativa dos professores, quando fala do poder das palavras e de como nos colocamos diante das mesmas:

“Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos”.

Diante disso, ressaltamos a importância de quando este autor nos propõe pensar a educação a partir da experiência. E nesse sentido compreendermos a razão mais forte para que os professores “narrem” suas histórias, suas experiências pedagógicas.

Narrar história, vivências, experiências tem mais sentido quando este profissional se sente estimulado, valorizado como sujeito de pesquisa, como sujeito histórico e construtor de uma mudança educacional.

As narrativas também apresentam relações entre os professores pesquisados e o seu campo de trabalho, permitindo conhecer não só o saberes que produzem no ambiente pedagógico como também as diversas condições de produção dos mesmos. É necessário então ressaltar que é inegável que a experiência torne-se grande fonte de aprendizagem sobre o saber ensinar.

O contato com a realidade escolar, com espaços e tempos definidos, as relações que se estabelecem entre os autores envolvidos no processo educativo, as diversas culturas presentes no ambiente escolar trazidas pelos alunos, enfim, uma variedade e riqueza de situações, permitem ao professor ir construindo uma série de reflexões e ações para responder às exigências postas pela realidade situacional, construindo saberes.

Neste sentido, compartilhamos das mesmas idéias de Cunha (2005), Conelly e Clandinin (1995) que entendem que a narrativa é um modo de organização legítima para que os professores exponham seus saberes e experiências e construam instâncias de trocas a partir destas, e nestas, maneiras de dizer.

Cunha (2005, p.41) vem reafirmar este ponto de vista, ao analisar que:

O professor constrói sua performance a partir de inúmeras referências. Entre elas estão sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço. Provocar que ele organize narrativas destas referências é fazê-lo viver um processo profundamente pedagógico, onde sua condição existencial é o ponto de partida para a construção de seu desempenho na vida e na profissão. Através da narrativa ele vai descobrindo os significados que tem atribuído aos fatos que viveu, e , assim, vai reconstruindo a compreensão que tem de si mesmo.

Ainda para esta autora, a prática com a experiência da narrativa tem mostrado o quanto temos dificuldade de falar e/ou escrever sobre o vivido. Parece que a trajetória cultural da escola é embotadora desta habilidade e o individualismo social estimulado nos dias de hoje também não favorece este exercício. Além disso, a construção da idéia de que o saber cotidiano distancia-se do conhecimento

científico também foi responsável pela não exploração desta histórica forma de construir informações.

Ressalta-se assim que:

A perspectiva de trabalhar com as narrativas tem o propósito de fazer a pessoa tornar-se visível para ela mesma. O sistema social conscientemente envolve as pessoas numa espiral de ação sem reflexão. Fazemos as coisas porque todos fazem, porque nos disseram que assim é que se age, porque a mídia estimula e os padrões sociais aplaudem. Acabamos agindo sobre o ponto de vista do outro, abrindo mão da nossa própria identidade, da nossa liberdade de ver e agir sobre o mundo, da nossa capacidade de entender e significar por nós mesmos. Para o educador esta perspectiva é fatal, porque não só ele se torna vítima destes tentáculos, como não consegue estimular seus discípulos a que se definam a si mesmos, como indivíduos. (IBID, 2005, p.53)

Com base no ponto de vista desta autora, é interessante perceber a chamada de atenção no que diz respeito à falta de valorização, na maioria das vezes, do professor enquanto sujeito histórico e a necessidade de uma percepção da sua importância na sociedade, na educação, na escola como um profissional que pode agir de forma consciente e competente no sentido de transformar o processo de ensino aprendizagem.

A narrativa configura-se, neste contexto, como uma possibilidade de instrumento forte de reflexão por parte do professor sobre o seu trabalho. É a condição de exteriorizar as suas dificuldades, os seus desafios. É a chave, a oportunidade de denunciar as contradições que invadem seu trabalho, as condições materiais nas quais vivem seus alunos, as suas inquietudes e os avanços relativos às suas práticas e às aprendizagens dos alunos.

Também apresento como subsídio metodológico deste estudo a pesquisa documental, onde serão estudados, analisados e apresentados diferentes documentos do Instituto Superior de Educação – ISEP, desde seu projeto pedagógico de implantação até os documentos que subsidiaram o seu processo de extinção.

O recurso da técnica da pesquisa documental acompanhou toda a fase inicial deste estudo, no contexto da história do Curso de Formação de Professores

inicialmente ofertado pelo ISEP e, posteriormente, pela Universidade do Estado do Pará – UEPA.

Utilizo como documento principal para permear minhas análises acerca do Curso de Formação de Professores o Projeto Político Pedagógico do ISEP, desde os momentos de sua origem, organização e implantação, mais especificamente no período em que este funcionava no prédio que foi destinado para o Instituto. Período este que data de 1989 a aproximadamente 1992.

Após este período histórico outros documentos surgiram, subsidiando seu novo processo de desenvolvimento, uma vez que o Curso passou a funcionar a partir de 1992 nas dependências da Universidade do Estado do Pará- UEPA.

Neste contexto, um documento em especial deu sustentação a este estudo:

- Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, que traz em seu bojo todo o processo de discussão, reformulação e extinção do Curso de Formação de Professores para o Pré-Escolar e 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> Série do ensino Fundamental e a criação de um novo curso de pedagogia, no interior da Universidade do Estado do Pará- UEPA.

Particularmente esse estudo será realizado na cidade de Belém do Pará, lugar onde desenvolvo minhas atividades docentes. Serão informantes desta pesquisa alunos egressos da primeira turma do referido curso.

A coleta de dados será realizada através de entrevistas semi-estruturadas com os sujeitos participantes da pesquisa, orientadas inicialmente no sentido de resgatar suas histórias de vida por meio de narrativas escritas e orais desses profissionais.

Para recolher os dados dos sujeitos pesquisados serão apresentados dois questionários com questões diferenciadas, sendo que estas entrevistas são desenvolvidas de duas formas: a primeira com as narrativas escritas dos sujeitos e a segunda com as narrativas orais. Esse processo centralizar-se-á nas experiências referentes á formação/ação docente destes educadores.

Como categorias de análises deste estudo elejo dois aspectos que considero de extrema importância para dar base às nossas reflexões acerca da temática estudada: a formação do professor pesquisador e a relação teoria/prática como eixos norteadores da formação docente.

A escolha destas duas categorias surge a partir do entendimento das premissas que permearam a construção do projeto pedagógico do ISEP, numa forte defesa da formação do professor pesquisador e da busca da indissociabilidade entre teoria e prática como princípios normativos do Instituto.

Constata-se que, desde a proposta do projeto pedagógico do Curso nas leituras, nas pesquisas, nas orientações e nas produções acadêmicas, estes dois aspectos eram sempre apresentados e trabalhados como princípio pedagógico e eixos norteadores de nossa formação docente.

No que diz respeito à formação do professor pesquisador temos o entendimento de que, historicamente, a formação docente seguiu um modelo normativo e técnico, a partir da concepção de escola como modeladora de comportamentos, na qual o professor sempre foi visto com técnico executor de rotinas, agente isolado das decisões e soluções de problemas, como mero transmissor de conhecimentos.

Atualmente, esta concepção tem sido substituída por outra, que percebe o professor como agente que pode refletir sobre sua própria prática, como forma de redimensioná-la.

Sabemos, no entanto, que o grande desafio posto ainda hoje é a busca incessante da formação de um professor pesquisador, que possa ter condições de responder à necessidade de autonomia e de responsabilidade profissional.

Ao se considerar a importância da formação do professor pesquisador e, portanto, daquele que investiga e reflete sobre o objeto investigado, a qualidade desta formação exige uma atenção redobrada deste sujeito, tanto para o interior da sua própria prática, como para o exterior, na relação com os seus alunos, havendo, pois, a valorização das dimensões sociais e políticas do ensino.

A construção da identidade profissional, baseada na perspectiva da pesquisa, da investigação e da reflexão, deverá perpassar a constituição do indivíduo em sua interação com o outro, na capacidade de reflexão e crítica de si mesmo, alicerçando-se nos aspectos que compõem sua autonomia.

Na concepção de Freire (1997) da formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. A prática docente crítica envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

Com base nestas reflexões compreendo, em primeiro lugar, a importância de o professor superar a dicotomia entre o saber e o fazer, entre a teoria e a prática, entre a educação e o ensino, como necessidade de transformar-se em pesquisador de sua prática, já que essa atitude acentua seu compromisso com o avanço do conhecimento e com o seu aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Assim, mais do que condição de busca do processo de emancipação do professor, a pesquisa é condição de sobrevivência do profissional, pois “faz parte da natureza e da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é de que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, porque pesquisador” (FREIRE, 1997, p.32).

Nesta perspectiva, a formação desse profissional implica o comprometimento de que este seja um pesquisador, um investigador assíduo de sua própria ação educativa, do seu fazer docente.

Entendo assim que um professor como mero ensinador e transmissor de conteúdos já não tem mais espaço nesta sociedade globalizada e atual. Necessita-se de um sujeito, enquanto ser histórico e social, que tenha uma visão de conjunto, das potencialidades e problemas que cercam a realidade. Como repetidor de aulas o professor torna-se apenas parte passiva no processo, fazendo o mesmo com o seu aluno.

Segundo Demo (1996), educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana.

De acordo com estas análises, é importante ressaltar que o processo formativo do professor não pode estar somente vinculado a uma proposta de treinamento ou a algum curso estanque, desvinculado de uma realidade social, em que há mera transmissão de conhecimentos teóricos, não contextualizados. Pelo contrário, a formação do profissional da educação precisa consistir num processo de vivências que envolvem ação-reflexão-ação ao dinamizar, com maior abrangência, o aprendizado teórico-prático. Propõe-se, assim, um repensar ao profissional em relação à sua práxis pedagógica, que precisa estar constantemente sendo repensada e redimensionada.

É importante também o reconhecimento de que os professores não podem ser encarados como meros executores de idéias concebidas por outros, em outros espaços, mas sim como sujeitos capazes de produzir, em sua prática, uma riqueza de conhecimentos que precisa ser, juntamente com suas experiências, assumida como ponto de partida de qualquer processo de aperfeiçoamento de sua ação docente, para possíveis mudanças na escola.

Sabemos, no entanto, que em alguns processos da formação docente a pesquisa ainda se configura como algo distante da qualificação deste profissional, contribuindo para uma não visualização do ser pesquisador como componente da especificidade de ser professor.

Em muitos casos, o conhecimento profissional é visto como de pouca utilidade prática, talvez pelo fato de existir uma ruptura entre pensamento e ação, teoria e prática, universidade e vida cotidiana.

A concepção dos professores, em geral, referenda a pesquisa como algo isolado da prática, como sendo desvinculado da ação, restrito apenas a certas categorias – os especialistas. Isso se concretiza por meio de arquiteturas curriculares carentes de uma prática mais efetiva de pesquisa, em que o aluno que está em processo de formação possa ter contato com o ambiente escolar, com as complexidades reais que lhes é natural.

O professor que não utiliza a pesquisa no seu fazer pedagógico ignora o quanto a sua história, a sua ação docente, reflete ele próprio, ou seja, é necessário frisar que o professor muitas vezes não se concebe um profissional pesquisador, porque sua concepção de docência não incorpora o ato de pesquisar, o olhar investigador sobre a realidade que se apresenta.

Assim, é importante considerar que a formação do professor implica no comprometimento de que este seja um pesquisador assíduo da própria prática educativa. É necessário então, neste contexto, que o profissional apresente um questionamento reconstrutivo, numa retomada reflexiva sobre a sua ação, envolvendo as atitudes indissociáveis do ciclo pensar, fazer e pensar.

Um processo de formação com base na pesquisa pode, ainda, auxiliar o professor a se constituir como sujeito capaz de produzir conhecimentos sobre o seu trabalho e de protagonizar processos de transformação da prática.

É necessário também entender que o ensino e a pesquisa são dois processos que devem ser imbricados na ação do professor, o que vai lhe garantir o seu desenvolvimento profissional e pessoal.

A partir destas reflexões, apresento a segunda categoria de análise, que dará subsídios para nosso estudo acerca da formação de professores, a partir das narrativas, que são a relação teoria e prática no processo formativo do docente.

No cotidiano do Curso de Formação de Professores aqui estudado, a importância da efetivação da relação teoria e prática é reconhecida como um fator importante para a construção do conhecimento, e como uma via de aproximação entre a realidade das práticas educativas de nossas escolas e a prática pedagógica desenvolvida no interior desta Instituição.

Em tese, a união indissociável de teoria e prática deveria estar, desde o início do Curso, permeando todas as disciplinas que compõem a grade curricular do mesmo.

Neste sentido, Nunes (1995, p. 152) vem contribuir com esta discussão ao afirmar que:

Como princípio considerado essencial para viabilizar as atividades de pesquisa como elemento estruturante de seu processo de ensino, numa vinculação recíproca, tal atividade de pesquisa é considerada a via propulsora da indissociabilidade da relação teoria e prática. Em síntese, as atividades de pesquisa consolidariam a relação teoria e prática e tal relação seria detonadora de elementos da prática social indispensáveis ao desenvolvimento das atividades de pesquisa. Nesta perspectiva a relação teoria e prática seria o ponto de inserção de produção de conhecimento crítico e criativo e o elemento de aproximação do referido curso da realidade educativa paraense.

Podemos considerar neste sentido que, teoricamente, tal entendimento tenta romper com as habituais práticas de formação de professores que, mediante uma estrutura curricular propedêutica, segmentam e hierarquizam a relação teoria e prática, colocando para as disciplinas de Prática de Ensino ou Estágios Supervisionados, situados via-de-regra ao final da trajetória curricular, a responsabilidade de associar teoria e prática.

Assim, essa característica da relação teoria e prática, que adoto como uma das categorias de análise em nossa pesquisa, é fundamental para entendermos sua importância na formação de professores pois, segundo Freire (1997), a realidade social não é monolítica, pronta e acabada; ao contrário, ela é histórica e socialmente produzida. Cabe a nós, educadores, sabermos como construir elementos de ação teórica e prática, a serviço da produção de uma sociedade consentânea com nossos ideais de justiça social e de solidariedade humana.

Entende-se, desta forma, que a capacidade do professor de produzir na reflexão sobre a prática uma ação diferente daquela idealizada teoricamente depende, sobretudo, de sua formação teórico-metodológica.

Novamente Nunes (1995, p. 155), vem auxiliar nesta reflexão, ao defender o seguinte ponto de vista:

A indissociabilidade entre teoria e prática não é um ato mecânico, não é justaposição de tarefas a serem cumpridas de um lado: pensar elaborar e refletir e, de outro: agir, executar, fazer, ir a campo “contemplar”, “observar” dada realidade para descrevê-la sem relação com um arcabouço teórico que dê embasamento e direcionamento para estas atividades. Ou seja, conhecimento não se adquire olhando, contemplando, exige que se instrumentalize o olhar com teorias, estudos, olhares de outros sobre o objeto que, por sua vez, é fenômeno universal.

Um curso de formação de professores deve, então, assegurar a qualificação e o desenvolvimento de um conjunto de habilidades em seus alunos formandos, que lhes permitam iniciar suas carreiras com um mínimo de condições pessoais de formação.

Esta afirmação ancora-se na idéia de que a formação do professor, que tem como base a aliança entre teoria e prática, dá-se num processo dinâmico de construções de significados referentes à educação, ao ensino, à aprendizagem, destacando-se nesse processo, a importância da pesquisa e da práxis.

O percurso de formação deste profissional deve tomar como referência a prática concreta das escolas, evitando a defasagem entre os saberes privilegiados do interior das universidades e os saberes que emergem das práticas cotidianas das escolas.

A formação deveria dotar o professor de instrumentos intelectuais que sejam úteis ao conhecimento, interpretação de situações complexas em que se situa e, por outro lado, envolver os professores em situações para dar à educação escolarizada a dimensão de vínculo entre o saber intelectual e a realidade social, com a qual deve manter estritas relações. (IMBERNÓN, 2000, p.40).

Ao pensar um novo enfoque para a formação do professor, pressupõe-se o docente como sujeito de conhecimentos e que produz saberes, baseando-se no entendimento de que o desenvolvimento profissional decorre também da reflexão docente diante das situações vividas na sala de aula, e para as quais se precisa definir posturas pedagógicas concretas e significativas.

As diferentes situações de sala de aula possibilitam e podem motivar uma reflexão docente acerca do ato pedagógico, ampliando, ainda, a percepção dos problemas, das limitações e das possibilidades da prática, encaminhando o professor na construção de ações, estratégias e conhecimentos específicos, de forma a responder às exigências que a realidade demanda.

Nesta perspectiva é interessante perceber que o professor está inserido no contexto de sua própria formação, num processo de reelaboração dos saberes em

confronto com sua prática vivenciada. Assim, esses saberes vão se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática.

Desta forma, é importante que o professor descreva o que faz, revisando sistematicamente suas atividades, buscando e identificando a fundamentação teórica que embasa a sua prática, o que propicia a transformação e a ressignificação de sua ação pedagógica.

A profissão docente vai sendo construída à medida que o professor articula o conhecimento teórico-acadêmico, a cultura escolar e a reflexão sobre o seu fazer pedagógico.

Com base nesses pressupostos tenho a clareza de que refletir sobre a formação do professor pesquisador acaba por nos levar a uma análise desta formação, aliada a uma relação entre a teoria e a prática, como elementos fundantes deste processo.

## **CAPÍTULO 2 : A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ – UEPA**

### **2.1 SITUANDO O ESTADO DO PARÁ: Características principais.**

As características culturais que representam a tradição e a força de criação dos movimentos populares do povo paraense fazem com que o Estado do Pará seja conhecido no circuito nacional e internacional.

Essas características são representadas pelas lendas (Anhangá, Caipora, Boiúna, Cobra Grande, Cobra Norato, Muiraquitã, Uirapuru, Boto, Mãe D'água, Iara, Matinta Pereira, etc.), pela religião (São Benedito, Círio de Nazaré, etc.), pelas danças (Carimbó, Siriá, Lundu, Marujada, Retumbão, Brega, etc.), pelo artesanato (marajoara, tapajônico, miriti, palha, etc.), pelo teatro popular (Cordão de Pássaros, Boi Tinga, Marabaixo, Çairé, Marambiré, etc.), pela culinária (maniçoba, tacacá, pato no tucupi, caldeirada, etc.), e pelas frutas tropicais (cupuaçu, bacuri, taperebá, pupunha, castanha-do-pará, uxi, açaí, etc.)

Sem desconsiderar, no entanto, a importância de se conhecer o Estado do Pará pela sua cultura, neste estudo será realizado um recorte maior sobre outras questões, dentre elas a educacional, que é a que consideramos a mais importante neste contexto.

O Estado do Pará é uma das 27 unidades federativas do Brasil. É o segundo maior estado do país com uma extensão de 1.253.164,5 km<sup>2</sup>, que corresponde a 32,4% da área da Região Norte e 14,66% do território brasileiro. Está situado no centro da região norte e tem como limites o Suriname e o Amapá ao norte, o oceano Atlântico a nordeste, o Maranhão a leste, Tocantins a sudeste, Mato Grosso a sul, o Amazonas a oeste e Roraima e a Guiana a noroeste.

Administrativamente, o Estado do Pará é composto por 143 municípios e está dividido em seis mesorregiões (Baixo Amazonas, Marajó, Metropolitana de Belém, Nordeste Paraense, Sudeste Paraense, Sudoeste Paraense) e 20 microrregiões

(Almeirim, Altamira, Arari, Bragantina, Belém, Cametá, Castanhal, Conceição do Araguaia, Furos de Breves, Guamá, Itaituba, Marabá, Óbidos, Parauapebas, Paragominas, Portel, Redenção, Salgado, Santarém, São Felix do Xingu).

A rede hidrográfica do Pará corresponde a 20.512 km<sup>2</sup>. Nela destacam-se os rios Amazonas, Tapajós, Tocantins, Jari e Pará. O principal deles é o Amazonas, rio extenso e perene, corta o Estado e forma um delta estuário composto de várias ilhas, nas quais se destaca a ilha do Marajó.

O Estado do Pará no ano de 2005 apresentava uma população estimada de 6.970.586 habitantes. Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (Censo 2000 e Pesquisa Nacional de Amostra Domiciliar (PNAD) realizadas nos anos 2002, 2003, 2004, 2005) apontam que no período de 2000 a 2005 o Estado apresentou uma taxa de crescimento de 15%, superior à média brasileira, que foi de 10%.

O intenso movimento migratório das áreas rurais em direção às áreas urbanas é confirmado pela análise dos dados do Censo/2000 e PNAD/2005. Há uma redução da população rural do estado (- 12%) e um aumento da população residente em áreas urbanas (+ 25%). No entanto, a proporção de indivíduos que residem em áreas rurais permanece bem mais elevada no estado do Pará do que a média brasileira: enquanto apenas 17% dos brasileiros vivem em áreas rurais, no Pará essa proporção é de 26%.

Em relação à economia, até a década de 1960 o Pará era extrativista – borracha, sementes oleaginosas, castanha-do-pará, essências florestais, peles de animais silvestres, extração mineral de ouro, pedras preciosas e semipreciosas e pesca artesanal. A pecuária atendia ao consumo do estado e as indústrias locais se desenvolviam em torno dos produtos extrativistas e a fabricação de cigarros e de calçados.

Com o declínio dos dois ciclos da borracha veio uma aflitante estagnação, da qual o Pará só saiu na década de 1960, com o desenvolvimento de atividades agrícolas no sul do estado. Na década de 1970 o crescimento foi acelerado com a exportação de minérios, como o ferro na serra de Carajás e do ouro em Serra Pelada. A economia se baseia hoje no extrativismo mineral (ferro, bauxita,

manganês, calcário, ouro, estanho) e vegetal (madeira), na agricultura, na pecuária e nas criações, e na indústria.

Nos últimos anos, com a expansão da demanda pela cultura da soja por todo o território nacional, e também pela falta de áreas livres a se expandir na região sul, sudeste e no centro-oeste, a região sudoeste do Pará tornou-se uma nova área para a proliferação desta atividade agrícola, ao longo da rodovia Santarém-Cuiabá, impulsionando o mercado interno e internacional.

Com relação à situação educacional no Estado do Pará, é importante inicialmente ressaltar que a educação no Brasil, assim como os demais setores sociais, sofre os impactos da ordem estrutural e conjuntural da economia globalizada. “Esses impactos são mais fortes nas regiões em que as políticas de desenvolvimento interferem diretamente na distribuição de renda e na garantia dos direitos sociais como educação, saúde e segurança”. (ALBUQUERQUE, 2007, p.58)

Neste sentido, o Estado do Pará sofre, ainda hoje, os reflexos da política de desenvolvimento, desencadeado a partir dos anos de 1960 com a implantação de programas governamentais ligados ao processo de ocupação, tais como: Incentivos Fiscais, Projetos de Colonização, Hidrelétrica de Tucuruí, Grande Carajás, dentre outros.

As modificações na estrutura econômica e demográfica neste Estado ocasionaram demanda de serviços públicos, assim como o agravamento das questões sociais. Agrava essa situação a precariedade de renda e a intensa mobilidade espacial da população, que para sobreviver secundariza a educação. E essas situações refletem diretamente no sistema educacional paraense.

Para Albuquerque (2007) é válido ressaltar que, em relação à Educação Básica, nos anos de 1990 se buscava sua universalização por meio do discurso da “educação para todos” e com qualidade. Não se pode desconsiderar que a universalização pretendida intensificou o acesso à escola, todavia, o atendimento escolar não foi acompanhado dos padrões mínimos de qualidade.

No Estado do Pará o acesso à escola aumentou significativamente, conforme os dados do INEP / MEC (2005). No ano de 1991 o *déficit* educacional atingia 20,2% no Ensino Fundamental. Nos anos de 2005 esse percentual baixou para 4%. Esses dados confirmam a meta de universalização, no que se refere ao acesso a escola no Ensino Fundamental.

Apesar do ganho quantitativo, as escolas públicas no Pará ainda mostram-se deficientes sob o ponto de vista de sua infra-estrutura. Segundo o Censo escolar de 2005, 49,1% das escolas públicas do Estado não possuíam energia elétrica. Tal precariedade tem contribuído para que a evasão escolar persista em níveis elevados. De cada 100 crianças matriculadas na 1ª série do Ensino Fundamental, em média, apenas 18 chegam à 8ª série sem nenhuma repetência. Por outro lado, esse dado indica que 42,4% das crianças ficam retidas logo na 1ª série do ensino fundamental.

Segundo dados do IBGE, é exatamente na área rural do Estado do Pará que se apresentam elevados índices de analfabetismo. De modo geral, a taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos e mais no Pará mostra-se em tendência de queda quando passa de 16,77% em 2000 para 12,69% em 2005. Observa-se porém que, quando comparados os dados em nível nacional e em nível regional, o Estado do Pará mantém a mesma média. Este fato indica que apesar dos avanços centrados em programas de alfabetização, sobretudo em áreas rurais, as ações ainda são incipientes, o que denota a necessidade de investimento em alfabetização de jovens e adultos em larga escala.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP (2006) destaca o aumento expressivo do número de instituições de nível superior no Estado do Pará, especialmente no período posterior à LDBEN nº 9.394/96. Todavia, essa grande expansão se deu muito mais no setor privado, no ano de 2003, passando de 9 IES para 16, apresentando um ritmo de crescimento de 77,8%.

Os dados revelam ainda que o Pará passou de 8 IES para 29. Desse total, 18 estão localizadas na capital e 11 no interior do Estado. Esse número representa um aumento na ordem de 212% no período.

## 2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL SUPERIOR NO ESTADO DO PARÁ: Um breve olhar

No entendimento de Albuquerque (2007), o processo de formação de professores em nível superior no estado do Pará, assim como no restante do país, consolidou-se na década de 1990. Essas políticas de formação docente tiveram eco nos governos do Estado no período de 1995-2006, que seguindo a tendência nacional as apresentam como prioridade e bandeira política para o desenvolvimento do estado.

O Plano Decenal de Educação para Todos do Pará (1993-2003) já apontava que um dos principais obstáculos para se alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade de aprendizagem ancorava-se no enfrentamento e na superação da:

Inexistência de política e de comprometimento mais amplo com as questões do magistério, haja vista a persistência de problema de desemprego, o elevado número de professores leigos e os baixos salários. Não há definição e estruturação de sistema de formação e capacitação docente. (MEC, 1993, p.27)

Com base nesses pressupostos, para superar a inexistência de política e de comprometimento mais amplo com as questões do magistério, o Plano apresentava em seus objetivos e metas:

Valorizar a formação dos profissionais de educação assegurando o aprimoramento profissional em todos os níveis e áreas de ensino;  
Eliminar gradativamente a figura do professor leigo no Estado;  
Oferecer cursos de formação pedagógica para 100% dos professores leigos no Estado. (IBID, p.29-30).

A partir destes objetivos e metas, observa-se que a política de formação de professores do estado do Pará referentes ao período de 1993 a 2003, “visava priorizar gradativamente o processo formativo do professor (a) em nível superior, principalmente se considerarmos que o profissional da educação é um dos atores e atrizes principais que poderá contribuir para que o Estado possa adequar a educação dos paraenses para o crescimento econômico e para o combate à pobreza na Região Norte.” (ALBUQUERQUE, 2007,p.62).

Os Planos Estaduais de Educação (1999/2003 e 2003/2006) apresentaram como uma de suas prioridades a definição de diretrizes para elaboração de um programa de Formação e Valorização do Magistério para serem implantadas e implementadas no período de 1999 a 2003, a partir das seguintes ações: capacitação, habilitação de professores (as) leigos (as) e reestruturação da carreira do magistério.

Para capacitação foram criados cursos de formação, com o objetivo de atender as 05 categorias de professores (as) leigos (as) existentes na rede estadual pública de ensino do Pará.

As categorias foram assim representadas:

1ª Categoria: professores (as) de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental no exercício da docência, que não possuíam o ensino Fundamental completo. Para esses professores (as) foi elaborado o Projeto de Capacitação, ofertado à distância e presencial, atendendo 490 alunos (as), com a oferta das séries finais do ensino Fundamental e a habilitação em nível de Ensino Médio;

2ª Categoria: professores (as) que só possuíam o Ensino Fundamental completo no exercício da docência da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Para a clientela de 979 professores foi elaborado Curso em nível de Ensino Médio/ Magistério em 06 etapas, atendendo 64 municípios do Estado com 21 turmas distribuídas em 20 pólos.

3ª Categoria: professores na docência da Educação Infantil a 8ª séries do Ensino Fundamental que possuíam o Ensino Médio, sem a formação em Magistério. Para atender 120 professores foi criado o Curso de Habilitação/Complementação Pedagógica/Magistério;

4ª Categoria: professores (as) na docência de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e Médio que possuem nível superior, sem habilitação legal para o exercício do magistério;

5ª Categoria: professores (as) na docência de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental e Médio que não possuem licenciatura.

Essas categorias que perfaziam um total de 5.877 professores foram atendidas pelo “Consórcio Universitário” entre duas Universidades públicas, a saber: (Universidade Federal do Pará – UFPA e Universidade Estadual do Pará- UEPA), e uma universidade particular (Universidade da Amazônia – UNAMA), em convênio com a SEDUC.

É válido destacar ainda que, segundo dados do Censo INEP/MEC/ 2005 em relação a formação de docentes, a rede estadual pública de ensino ainda apresenta números significativos de docentes sem o nível médio, especialmente nas escolas municipais de áreas rurais (971 docentes) e uma proporção elevada de docentes sem o ensino superior completo exercendo a docência no nível fundamental (66%) e nas classes de Educação de Jovens e Adultos (59%).

Para Albuquerque (2007) no que se refere à reestruturação da carreira do magistério os Planos Estaduais de Educação sinalizam para a valorização dos profissionais do magistério, indicando que além das ações de capacitação e habilitação de professores, as questões referentes à progressão e melhoria dos salários seriam prioridades dos governos estaduais referentes ao período de 1999 a 2006.

Os profissionais do magistério do Estado do Pará da rede pública estadual de ensino, no período de 1999 a 2006, sofreram um processo contínuo de desvalorização profissional e salarial, desenvolvendo suas atividades em precárias condições de trabalho e tendo que lutar constantemente pela revisão do Estatuto do Magistério Público Estadual do Pará (1987), aprovado pela Lei nº 5.351 de 21 de novembro de 1986 e regulamentado pelo Decreto nº 4.714, de 09 de Janeiro de 1987.

Neste sentido, constata-se que a valorização dos profissionais da educação, dentro da política adotada pelo governo estadual, permanece secundarizada, agravando assim o quadro do magistério estadual.

Com a possibilidade de utilização dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental para a qualificação docente – FUNDEF surgiram, no Estado do Pará, cursos de formação de professores, tanto na esfera pública quanto na esfera privada, por meio de consórcios/convênios com as

prefeituras municipais e as Universidades: UFPA, UEPA E UNAMA. Além dessas IES outras surgiram no final dos anos 90, com a proposta de ofertarem cursos de licenciatura plena e de formação de professores no Estado.

Com base nesse contexto, Albuquerque (2007) vem afirmar que a possibilidade de utilização dos recursos do FUNDEF pelas prefeituras, para a qualificação do professor em nível superior, trouxe sérias conseqüências para a educação no Estado, transformando a formação docente num mercado promissor para os empresários da educação e para os políticos, como estratégia para benefícios de campanhas políticas.

Ainda na análise desta autora, além das universidades públicas e privadas paraenses, IES sediadas em outros estados brasileiros, seduzidas pelo mercado educativo no Estado do Pará, passaram também a se instalar e oferecer ensino superior aos municípios, com vários tipos de propostas, inclusive com a modalidade de educação à distância, prevalecendo a lógica de mercado, ou seja, vende mais quem formar um maior número de professor em menor tempo e com o menor valor.

Em se tratando de formação docente em nível superior no estado devemos considerar um problema crucial do magistério, no que diz respeito à falta de valorização do professor, como um dos reflexos das políticas de precarização do trabalho docente que se manifesta principalmente pela flexibilização. Como conseqüência desse processo, observava-se o aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino.

Neste sentido, é importante ressaltar que:

O processo de qualificação dos professores em nível superior no Estado do Pará demonstra que está ocorrendo uma mercantilização da educação, proporcionada, entre outros fatores, pela desresponsabilização do estado sobre a educação, principalmente a partir de sua transformação em "atividade não-exclusiva". Entendemos que as políticas de formação de professores sempre foram secundarizadas pelo estado e essa situação evidencia a necessidade de políticas de formação docente que garantam a valorização profissional e a melhoria das condições de trabalho (salário, plano de carreira, políticas concretas de formação inicial e continuada), defendidas pelos movimentos sociais como a ANFOPE, ANPED, os sindicatos como o ANDES, a CNTE e outras entidades. (ALBUQUERQUE, 2007, p.68).

Os Cursos de Pedagogia e as demais licenciaturas são ofertados nos municípios do Estado do Pará por meio de convênios de prestação de serviços entre as prefeituras e as IES, com o objetivo de qualificar o professor já no exercício da docência.

E, com a possibilidade de utilização dos recursos do FUNDEF para a qualificação docente, surgiram cursos de formação de professores, no Estado do Pará, nascidos tanto na esfera pública quanto na particular.

Com este breve panorama acerca da formação de professores em nível superior no Estado do Pará, focaremos a partir de agora nossas análises especificamente sobre o Curso de Formação de Professores para o Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do ensino Fundamental, ofertado pelo Instituto Superior do Pará – ISEP, uma vez que este é o interesse principal deste estudo.

### **2.3 O CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ: CENÁRIOS DE UMA HISTÓRIA**

A discussão acerca da formação de professores é histórica em nosso país e vem se acentuando nas últimas décadas, revelando, dentre outras coisas, a necessidade urgente de se refletir acerca da prática educativa dos professores, da complexidade da tarefa de ensinar, levando com que as instâncias responsáveis por esta formação criem espaços de discussões e tomadas de decisão na perspectiva de sua efetivação.

No bojo deste processo o Estado do Pará não fica fora destas discussões nacionais e inicia, em meados de 1988 e 1989, uma ampla campanha no sentido de criar um Instituto de Educação que possa acolher uma demanda que, segundo diagnósticos feitos junto à comunidade escolar paraense, demonstra uma enorme e urgente necessidade de qualificar seus profissionais para atuar na educação básica.<sup>2</sup>

Neste sentido, em 1990, na cidade de Belém, no Estado do Pará, cria-se o Instituto Superior de Educação do Pará – ISEP, nascido da necessidade de fomentar uma nova proposta de formação de professores para o ensino básico, do pré-escolar à quarta série, em nível superior.

A Secretaria de Estado de Educação – SEDUC, fundamentando-se em estudos, relatórios de pesquisas e Encontros promovidos por Instituições de caráter Estadual e Federal e, tendo em vista o que determinava o Plano Estadual de Educação de 1987 – 1990, propõe diretrizes políticas para uma ação educacional que dê prioridade à formação de professores com sólida fundamentação teórico/prática, de modo a resgatar a função docente com competência e responsabilidade.

---

<sup>2</sup> Para melhor aprofundamento destas questões, consultar a dissertação de Mestrado da Professora Cely Nunes, intitulada: ISEP: intenções, realidades e possibilidades para a formação do professor da escola básica, defendida em 1995, na Universidade Estadual de Campinas.

Com base nesses pressupostos, os anos de 1987, 1988 e 1989 configuram-se em um período histórico de estudos e diagnósticos da real situação das escolas de formação de professores de Primeira à Quarta Série na cidade de Belém, cujo objetivo foi de detectar o grau de competência técnica e política de professores e alunos, caracterizando assim o perfil dos alunos ingressos e egressos dessa escola e sua absorção no mercado de trabalho (HAGE, 1994, p.45).

Este diagnóstico foi determinante para a criação do curso de formação de professores para a educação básica em nível de terceiro grau no Estado do Pará.

O ideário pedagógico do Instituto Superior de Educação – ISEP foi concebido fundamentalmente pelo Professor Pedro Demo, consultor deste projeto, no período de 1989 a 1991. Ele se propunha a viabilizar uma proposta de reformular a formação e a prática pedagógica e política do professor de Educação Básica, como também, desencadear um processo histórico de valorização e dignificação dos profissionais que atuavam na educação das crianças de 0 a 10 anos; favorecendo, concomitantemente, uma visão totalizante do desenvolvimento infantil.

Em dezessete anos de história, o Curso de Formação de Professores para Pré - Escolar e Primeira a Quarta Série do Ensino Fundamental, do Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará, realizou um percurso marcado por sucessos e dificuldades vivenciados ao longo deste período.

Faz-se necessário assim, conhecer um pouco este cenário, para que possamos nos situar no horizonte da pesquisa que ora desenvolvo e que tem como foco central de análise o Curso de Formação de Professores, ofertado inicialmente em nosso Estado pelo Instituto Superior de Educação do Pará – ISEP e posteriormente pela Universidade do Estado do Pará – UEPA.

Nunes (1995) faz uma análise acerca da necessidade da formação científica – acadêmica dos professores no Estado do Pará, constatando que a difusão da idéia de formação em nível superior destes professores se deu por ocasião do Encontro Estadual do Magistério, realizado em 1988 pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), momento em que surgiu a proposta de criação de um Instituto Superior, com o objetivo de oferecer a qualificação de professores que atuavam e

que atuariam nas séries iniciais do ensino fundamental, para que tivessem uma visão totalizante do desenvolvimento infantil.

De maneira geral, a proposta do Instituto visava suprir as deficiências de formação teórico/prática dos professores e renovar sua ação docente para uma educação de qualidade no Estado do Pará.

A efetivação desta proposta foi resultado das informações obtidas a partir do diagnóstico do curso de formação de professores, feito especialmente nas Escolas Normais, do então segundo grau com a habilitação em magistério, e a formação proporcionada pelo Curso de Pedagogia ofertado no Estado. Esse diagnóstico foi apresentado por um grupo de professores designado pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC).

Constatou-se, neste diagnóstico, que a situação real da Habilitação Magistério de 2º Grau no Estado do Pará não diferia muito da realidade de outras escolas de formação de professores, no cenário nacional. Entre os principais problemas diagnosticados, destacam-se:

1) – Currículo:

- a) científica e pedagogicamente defasado;
- b) desvinculado da realidade educacional e social para a qual pretende preparar a sua clientela;
- c) desprovido de integração entre as disciplinas;
- d) ênfase no ensino teórico, livresco, repetitivo, distanciado da prática pedagógica de que o aluno vai necessitar no desempenho das funções docentes;

2)- Estágios:

- a) mal orientados, quantitativa e qualitativamente insuficientes, quando existentes;
- b) sem uma proposta articulada, constituindo-se na maioria dos casos, numa proposta burocrática e legalmente aceitável, gerando conseqüentemente, a desarticulação entre teoria e prática e o descompromisso com uma habilitação segura para o magistério;

3)- Corpo Docente e Técnico Administrativo:

- a) tendem a assumir atitudes burocráticas, seja no relacionamento com o alunado, seja no relacionamento com as demais categorias que compõem a estrutura da escola;
- b) impossibilitado e/ou desinteressado na constante reciclagem e atualização necessárias às suas funções;
- c) descompromissado com um projeto de Escola Normal baseado numa filosofia de trabalho que enfatize a educação integral da clientela e a reelaboração constante da realidade social;
- d) desinteressado pelo resultado de seu trabalho e pelo destino pessoal e profissional do egresso dos cursos normais;

## 4) Alunado:

- a) prejudicado pela falta de orientação profissional anterior à escolha do curso;
- b) pertencendo, em grande maioria, a segmentos de baixo poder aquisitivo, sem prestígio social, predominantemente feminino, mostra-se submisso, apático, sem condições de melhorar a qualidade do seu curso, seja pelo estudo individual seja pela atuação junto aos colegas, ao corpo docente e administrativo da escola;
- c) motivado pela busca de um curso que facilite a aquisição de emprego, que lhe dê um status respeitado na comunidade e/ou sirva de trabalho temporário, enquanto se prepara em nível superior para outra profissão ou aguarda emprego melhor remunerado em outro setor econômico” (SEDUC, 1988,5-7).

A partir deste diagnóstico e dando continuidade ao debate da reformulação do Curso de Magistério de 2º Grau, a SEDUC realizou o I Encontro Estadual de Magistério, objetivando avaliar a atual situação do Curso no Estado e encaminhar propostas para que seja efetivada a reformulação do ensino normal.

Segundo Nunes (1995) este encontro foi organizado por etapas em quatro momentos distintos, para possibilitar a participação efetiva da maioria dos Municípios do Estado no que concerne à identificação de problemas e busca de soluções para redefinição das Escolas Normais. As propostas de reformulação surgidas a partir deste encontro eram enviadas às escolas públicas do Estado, que ofereciam a Habilitação Magistério de 2º Grau a fim de que, retornando à base, os vários segmentos da comunidade escolar pudessem discutir, opinar sobre tais propostas e propor novas modificações.

Este processo culminou com um encontro final em agosto de 1988, contando com a participação de professores, alunos, diretores de escolas e representantes de diferentes entidades e instituições (AOEPA, DEMEC, DEFID, DEPG e CEES), oportunidade em que foram apresentadas e discutidas as propostas oriundas do encontro, objetivando a definição de uma orientação curricular para a reformulação e expansão da Habilitação Magistério de 2º Grau no Estado.

A expansão desta Habilitação no Estado revelava-se de fundamental importância, face à presença de um grande número de professores não habilitados, atuando na rede de ensino público estadual e às reivindicações de diversos Municípios do Estado que ainda não ofereciam o Ensino de 2º Grau. (NUNES, 1995,p.35).

Conforme dados obtidos pela Secretaria Estadual de Educação – SEDUC, em 1987 a Região Metropolitana de Belém absorvia um contingente de 7.302 professores atuantes no Ensino de 1º Grau da rede pública estadual, dentre os quais 973 não possuíam habilitação para o exercício do trabalho docente, representando em termos relativos 13,33%. Este quadro acentua-se ainda mais ao se tomar como referência todo o Estado. Dos 27.755 professores atuantes neste nível de ensino, 13.978, ou seja, 50,31% não possuíam titulação para o exercício do Magistério.

Assim, ficou estabelecido que o caminho a seguir, para a melhoria da formação do professor para a Escola Básica, seria a revitalização da Habilitação Magistério de 2º Grau, inicialmente centrada no Instituto de Educação do Pará – IEP, na cidade de Belém e, posteriormente, nas demais Escolas Normais do Estado.

Para corresponder a este intuito a Secretaria de Estado de Educação elaborou o Projeto de Expansão e Melhoria do 2º Grau – Novo Instituto Estadual de Educação do Pará – IEP, com o objetivo de dotar o Município de Belém de uma instituição física e pedagogicamente adequada ao atendimento das necessidades inerentes à Habilitação Magistério em nível de 2º Grau, tendo como metas:

A construção de um novo prédio em Belém para funcionar o novo Instituto Estadual de Educação do Pará, a partir de 1989, desativando-se, desta forma, o antigo prédio; a reelaboração e implantação de um novo currículo; atualização do corpo docente; implantação de uma escola de aplicação, tendo como substrato a idéia de que é a escola Normal, por excelência, o lócus de formação de professor para as séries iniciais do 1º Grau (VASCONCELOS apud NUNES, 1995, p.36).

Assim, a revitalização do IEP, instituição tradicional e centenária de formação de professores, 5ª Escola Normal do Brasil, assim como as demais Habilitações de Magistério de 2º Grau no Estado, passaram a ser um dos elementos de destaque da administração pública estadual, convergindo todos os esforços institucionais para revitalizá-las e expandi-las.

Entretanto, segundo Nunes (1995), no decorrer das discussões e decisões, deu-se uma alteração significativa no encaminhamento da reformulação dos referidos cursos com a entrada, no cenário educativo estadual, do Professor Pedro

Demo (na época, Consultor do Governo do Estado para Assuntos Educacionais e Idealizador do Projeto Pedagógico do ISEP), argumentando que, se o fundamental era o alcance do “salto qualitativo” na formação do professor, investir na revitalização da Habilitação Magistério de 2º Grau não traria mudanças significativas para alterar a precariedade da formação do professor. Este “salto”, segundo ele, só seria possível em curso de nível superior.

Ainda para esta autora:

A decisão pela não reformulação do Curso de 2º Grau Magistério foi tomada a partir da compreensão de que tal diretriz não possibilitaria o salto qualitativo para a formação do professor, em decorrência dos vícios históricos presentes nesse processo e da “aparente resistência” em se fazer algo inovador nos referidos cursos (NUNES, 1995, p.37)

Diante disso, acatou-se a decisão de:

Não reformar a escola normal em si, mas de incluir como primeiro passo desta reforma, sua transformação em escola de nível superior, referida à formação do professor de educação, respaldada na afirmativa de que a idéia de colocar no nível superior liga-se ao compromisso de valorização, para destruir de vez a caricatura de educador menor (ISEP, nº1, 1989,p.42).

Para a construção de um Curso Superior de Formação de Professores para a Escola Básica criou-se um Grupo de Trabalho, constituído por técnicos e professores da SEDUC e de outras instituições, com a responsabilidade de trabalhar sistematicamente na busca de um novo projeto de curso. Como primeiro passo para criação desse novo projeto, realizou-se outro diagnóstico da situação das Escolas de Formação de Professores de 1ª a 4ª séries do 1º Grau na grande Belém, “desconsiderando-se, portanto, os documentos de avaliação sobre a situação das Escolas Normais no Estado, fruto do I Encontro Estadual de Magistério, já que seus resultados apontavam para outros caminhos” (Ibid, 1995, p.40).

O referido diagnóstico foi determinante, até certo ponto, para consolidar e fundamentar tal determinação, à medida que apontava como vícios históricos e mazelas pedagógicas das Escolas Normais os seguintes aspectos:

- Seleção negativa;
- instrução deficitária;
- estigma de profissão predominantemente feminina;
- debilitada formação teórico-prática” (ISEP, nº 1, 1989, p.32).

Assim, para superar o modelo existente de Escola Normal, parte-se da compreensão de que o curso emergente deveria ser concebido filosófica e metodologicamente capaz de romper com as estruturas tradicionais de ensino, devendo ser consolidado como uma proposta acadêmica “de vanguarda”, que levasse em consideração:

- A compreensão da realidade;
- O grau de importância daquilo que fazem os profissionais do ensino básico;
- Informações básicas de socialização do saber sistematizado;
- Oportunidade de desenvolvimento de sujeitos sociais, opondo-se à preservação de massa de manobra” (ISEP, 1989, nº 1, p.26).

Com base nesta realidade, o Governo do Estado é levado a implantar, em caráter de experiência, o Instituto Superior de Educação do Pará (ISEP), com o objetivo de proporcionar a formação superior de professores com licenciatura plena, para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

Assim, cria-se o ISEP no final dos anos 80, por meio do Decreto Governamental Número 6.740 de 07 de dezembro de 1989 e da Resolução número 492 de 18 de dezembro de 1989, no Conselho Estadual de Educação (CEE), autorizado a funcionar pelo Decreto Presidencial número 98.886 de 25 de janeiro de 1990, com o objetivo de oferecer o Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e Primeira a Quarta Série do Ensino Fundamental, no âmbito do Ensino Superior.

O projeto pedagógico do ISEP era comumente traduzido pelas diretrizes apontadas pelos seus pressupostos filosóficos e metodológicos que davam sustentação à sua estrutura didático-curricular.

As principais inovações apontadas neste projeto partem dos seguintes pressupostos:

- a) escola de tempo integral, na qual teoria e prática perfazem unidade curricular, e na qual pesquisa e ensino são a principal estratégia de extensão,
- b) presença de professores especificamente preparados para a tarefa, em número reduzido, dotados de qualidade formal e política suficiente;
- c) vestibular próprio, currículo próprio, administração própria, autonomia para criar, não para agredir;
- d) toda matéria será avaliada pela produção do aluno, não por prova ou fichamento de páginas de livros ou por leituras a varejos;
- e) toda prática terá sua elaboração teórica, como toda teoria terá seu contraste na prática;
- f) o professor é orientador, *stricto sensu*, “matrona científica”;
- g) prevalece a produção individual, embora se deva dar espaço para produção conjunta, quando couber;
- h) no final do curso, haverá uma tese, que se há de marcar pela demonstração da capacidade de elaborar um projeto pertinente de educação básica, com começo, meio e fim;
- i) para tanto, o aluno deverá estar disponível o dia todo, do que decorre: começar com poucos e garantir bolsas, dentro de critérios adequados de seleção;
- j) a disciplina produtiva deve combinar-se com a formação política do aluno – o trato de sua cidadania, por pura coerência desde o próprio desdobramento curricular, até iniciativas paracurriculares” (ISEP, nº 1, 1989, p.33-35)

No que diz respeito à dimensão filosófica do Projeto, o referido documento aponta:

- a) união de teoria e prática: uma não é maior que a outra, nem substitui a outra;
- b) atitude de pesquisa, que inspira o ensino e a extensão;
- c) aprendizagem através da elaboração própria da teoria e da prática;
- d) professor como pesquisador/orientador, com função de motivar a iniciativa do aluno (ISEP, nº 1, 1989, p.46-7).

Esta dimensão filosófica do Projeto do ISEP deveria ser implementada a partir da seguinte organização do trabalho pedagógico:

- a) substituição das aulas por orientação de pesquisa, desde o primeiro semestre;
- b) manutenção apenas de aulas instrumentais, sobretudo para introduzir semestres;
- c) conjugação de teoria e prática, e organização desta como disciplina normal, desde o primeiro semestre;
- d) avaliação do aluno primordialmente pela elaboração própria, sob orientação;
- e) montagem de ambiente acadêmico regido pela produção própria, no professor e no aluno;
- f) instrumentação adequada da vida acadêmica: biblioteca atualizada e instrumentos eletrônicos (ISEP, nº 1, 1989, p.37)

No que diz respeito à formação docente, o Projeto Pedagógico do ISEP postulava um professor “diferente” daquele posto no ensino convencional, um professor que:

Com relação ao papel do professor, o Projeto do Curso, o concebe basicamente como orientador/pesquisador a partir da seguinte premissa:

Este professor assume papel de orientador, pode dar algumas aulas instrumentais, mas sua função é motivar o processo de pesquisa e construção própria do aluno. O professor orientador não tira dúvidas, decide leituras, enquadra trabalhos, mas orienta a que o próprio aluno o faça. Jamais será o caso de substituir a iniciativa do aluno. (DEMO, 1990, p.110).

Entretanto, o desempenho profissional dos professores do ISEP era apontado como um dos entraves para se construir um trabalho docente fundamentado na relação ensino pesquisa.

E este aspecto é apontado por Nunes (1995, p.101) ao afirmar que:

Ao analisarmos a nossa formação acadêmica e o nosso trabalho docente, denunciemos a inexpressividade (ou ausência mesmo) da pesquisa como atividade sistemática de construção de conhecimento nas instituições onde nos formamos [...] O contato inicial com a atividade de pesquisa, para muitos professores do ISEP, inicia-se de forma difusa e simplória como o acesso aos Cursos de Especialização ou ao término do Curso de Graduação com a disciplina Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) através da elaboração de trabalho de monografias. Ao ingressar no ISEP, onde a pesquisa pretendia ser o eixo central do processo de ensino-aprendizagem, muitos professores consideravam que foi a partir do desenvolvimento do trabalho docente nesta Instituição que se aproximaram da atividade de pesquisa, funcionando assim como o “portão de entrada” para o despertar da pesquisa e da produção científica.

Todavia, no bojo dessas tensões, emergem práticas de pesquisa no interior do Instituto, sinalizando uma dada concretização, mesmo que restrita, da intenção de se ter professores-pesquisadores.

Esta realidade é confirmada a partir das produções científicas dos professores e da criação no ISEP dos “Cadernos de Pesquisa”, onde se podia ter acesso às pesquisas aprovadas e em desenvolvimento dos professores do Instituto.

Apontando a pesquisa como eixo da formação docente, o Projeto Pedagógico do Curso defende como pressuposto básico de um processo educativo emancipador a “didática do aprender a aprender”.

Para Demo (1993) a didática ensino-aprendizagem, como opção única de aula, é algo feudal, tipicamente de cima para baixo, solidificado na distinção obsoleta de um lado como único sujeito (ensinar) e de outro como único objeto (aprender).

Segundo este autor, para construir posicionamento positivo, auto-suficiente, crítico e criativo, sempre renovado, faz-se mister a didática do aprender a aprender, cujo cerne é a atitude de pesquisa.

Com base nesses pressupostos, o Projeto Pedagógico do ISEP, também postula que:

- a) A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão são pilares que se interrelacionam e se completam;
- b) a metodologia de ensino do Curso é fundada, basicamente, na pesquisa e na produção do conhecimento. Para tal, os alunos e professores devem dinamizar seus trabalhos de pesquisa em consonância com a estrutura curricular do Curso e sua especialidade;
- c) unir ensino e pesquisa parece coisa de gente excepcional, mas isto se deve ao estereótipo de pesquisa, preso na imagem deturpada de instrumentações esotéricas e/ou sofisticadas;
- d) somente tem algo a ensinar, quem pesquisa; do contrário, não faz mais que contar para o aluno o que leu por aí – isto não faz o professor, de modo algum. Tem que ser mestre, ou seja, alguém com bagagem própria, para ter o que transmitir;
- e) pesquisar é atividade primordial na vida acadêmica, porque significa simplesmente o compromisso direto de compreensão da realidade, que necessita do aparelhamento teórico e metodológico, mas que deve sempre voltar a ela;
- f) pesquisar, pois, não é só fazer tabelas, sobretudo aquelas sofisticadas, que exigem computador e muita estatística, mas, sobretudo inquirir a realidade, lançando sobre ela perguntas criativas e inteligentes. Pesquisa é a interpretação criativa e sempre renovada da realidade. Evidentemente, quem não possui esta capacidade, não pode ser professor.
- g) significa dizer que o professor deve chegar ao nível de elaboração própria. Somente se pode chegar à elaboração própria através da pesquisa, seja teórica, seja metodológica, seja empírica, seja prática (ISEP, n.º 1, 1989, p.35).

Assim, para Demo (1990), pesquisa significa diálogo inteligente, crítico e criativo com a realidade. Significa, também, capacidade de questionar e intervir na realidade, culminando na elaboração própria. Em tese, o autor ainda argumenta que pesquisa é a atitude do “aprender a aprender” e, como tal, faz parte de todo

processo educativo/emancipatório, porque fundamenta a postura crítica e criativa diante da realidade e leva a intervir nela com base no conhecimento renovado e renovador.

A relação teoria e prática é outro pressuposto forte defendido no Projeto Pedagógico do ISEP.

Neste sentido, Nunes (1995) afirma que o ISEP, por ser uma Instituição de Ensino Superior e defender uma metodologia inovadora, na qual teoria e prática são ressignificados, delineando um ensino de qualidade, ao objetivar a formação do professor criativo com uma visão crítica da sociedade, diferencia-se de outras propostas de formação inicial do professor.

Nesta direção, o Projeto Pedagógico do ISEP, expressa que:

É fundamental a união teoria e prática, sem secundarizar qualquer lado. Para começar, prática é curricular, *stricto sensu*, tanto quanto teoria. Como desafio concreto, o estudante somente pode deixar o Instituto quando estiver preparado na teoria e na prática. Faz parte da proposta, assim, o extremo apuro teórico, mas igualmente a leitura prática aprofundada, de tal sorte que conhecimento e mudança possam formar o mesmo todo (ISEP, nº 1, 1989, p.35).

Desta forma e de acordo com o Projeto original do Curso de Formação de Professores do ISEP (1989), esse curso pretendia formar um (a) educador (a) capaz de exercitar o senso crítico, embasado na realidade na qual ele iria atuar, sem perder de vista a natureza política do processo pedagógico e os pressupostos humanistas da educação.

Indicava ainda, que este (a) educador (a) deveria ser capaz de produzir conhecimento novo pela pesquisa, depois da reflexão da sua prática, objetivando atender às necessidades da região.

O curso formaria recursos humanos para atuar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, o que deveria aumentar a valorização e a qualidade do ensino nesses níveis, obtendo-se, assim, um desempenho produtivo das funções específicas de docência e assistência na área da educação básica, além de visar a ampliar conhecimentos no campo didático-pedagógico e a aplicabilidade nos serviços das ações que desenvolverão. (ALBUQUERQUE, 2007, p.36).

Seus objetivos, neste sentido, configuravam-se em: 1) formar a consciência dinâmica do processo evolutivo da sociedade amazônica, sem perder de vista a política educacional do Pará e do país; 2) criar compromisso com a transmissão e revisão do patrimônio histórico-cultural da humanidade; 3) proporcionar espaço intelectual crítico, aberto para o desenvolvimento do ensino por meio da pesquisa, possibilitando ao educando (a) enfrentar os desafios que uma sociedade em transformação exige; 4) possibilitar ao educando (a) a auto-direção na experimentação de uma prática docente concreta, vinculada a uma sólida fundamentação teórica; 5) oportunizar a descoberta científica de conhecimentos, por meio da pesquisa, para acompanhar as constantes transformações da sociedade, de forma a participar do equacionamento e das soluções dos problemas e 6) formar docentes, em nível de licenciatura plena, para atuar na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

Incluído no programa do governo, o projeto pedagógico do ISEP, considerado inovador<sup>3</sup> para a década de 1980, vislumbrava tornar-se referência acadêmica no estado do Pará para a formação de professores (as), sendo o lócus privilegiado para formação inicial e continuado dos profissionais da educação.

Para a Secretária de Educação do Estado, na época, essas inovações de ordem filosófica e metodológica transformadas em práticas deveriam constituir-se em elementos diferenciais das demais práticas de formação de professores.

O ISEP tinha, portanto, como compromisso primordial, a formação de professores em nível de terceiro grau com Licenciatura Plena em Educação Básica do Pré-Escolar à Quarta Série, e constituía-se a partir da fala de seus dirigentes como uma proposta pioneira em todo Brasil.

Inicialmente, o Instituto fora pensado para ter como instituição mantenedora a Fundação Educacional do Pará – FEP – órgão responsável pela Política de Ensino Superior e que congregava as Unidades de Ensino Superior no âmbito estadual, vinculando à estrutura organizacional da Faculdade Estadual de Educação – FAED, determinação que não se concretizou.

---

<sup>3</sup> Utilizamos o termo inovador para o projeto do ISEP ao considerarmos sua antecipação em sete anos em relação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB n. 9394/96, que legitima os Institutos de educação Superior - IES

Para Nunes (1995), o discurso da “história oficial” do ISEP propaga que uma das razões para esta não concretização é o fato da FEP não poder solicitar a criação de novos cursos superiores, em virtude de, naquele momento, estar com cinco cursos em vias de reconhecimento. Outro argumento propagado é a manifestação da FAED, através de seu Conselho Departamental, que repele frontalmente a declaração regimental de que esse Instituto seja vinculado àquela Faculdade.

Respaldados por esses argumentos, o Conselho Estadual de Educação – CEE – através do parecer nº 438/89 do relator da Câmara de Planejamento Educacional, sugere:

Que o Instituto Superior de Educação do Pará tenha como mantenedora a própria Secretaria de Estado de Educação. Que não se imponha a FAED uma vinculação que não existe e parece que ela não faz empenho que exista e isto se faria com um Decreto do Excelentíssimo Senhor Governador, criando, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação o ISEP subordinado diretamente ao Secretário de Educação que é quem realmente está implementando a Proposta (Parecer nº 438/89,p.2).

Esses argumentos oficiais não revelam os fatos históricos que estavam subjacentes quanto à criação de um Instituto Superior de Educação no âmbito da FEP/FAED.

Com base nestes pressupostos, Nunes (1995), analisa esta situação da seguinte maneira:

É preciso deixar claro que a FAED não se posicionou contra a implantação de um curso superior de formação de professores para a educação básica dentro de sua estrutura organizacional, até porque, entendia-se que a Faculdade de Educação é o lócus privilegiado da formação do profissional da educação em todos os níveis de ensino. A FAED manifestava-se contrária ao processo de criação e implantação de um Instituto Superior de Educação que não fora gestado nem discutido amplamente dentro de sua comunidade educativa: Por que se criar um Instituto Superior de Educação, se já existia, dentro da estrutura da FEP, uma Faculdade de Educação?

O processo de discussão da criação e implantação deste Instituto dentro da FAED era uma necessidade premente para esta comunidade, mas não interessante politicamente para o poder oficial, porque poderia “retardar” a decisão de inaugurá-lo em início de 1990. A inauguração do Instituto neste ano era de fundamental importância para o Governo do Estado não só porque seria o último ano daquela administração, tornando-se necessário um certo tempo para que aquela proposta germinasse e colhesse seus frutos (políticos), como também porque serviria para “marcar” todo um

trabalho no âmbito da educação pública estadual, dita como prioridade educacional, desenvolvido pelo Governo naquela ocasião (NUNES, 1995, p.44).

Assim, o ISEP vincula-se, por decisão político-administrativa, à Secretaria de Estado de Educação – SEDUC, instituição que coordena, gerencia e executa a Política de Ensino de 1º e 2º Graus no Estado, encontrando todas as condições favoráveis para sua implantação e execução a partir do apoio político de toda a máquina administrativa da esfera estadual.

Na concepção desta autora, sem dúvida, este apoio foi empenhado pelo fato da criação do ISEP ter sido considerada o “coroamento” da política educacional do Estado e, possivelmente, pelo poder de barganha política que a então Secretária de Estado de Educação (a Secretária de Educação no período da criação do ISEP é esposa do então Governador do estado do Pará) detinha com o Governo do Estado e com os dirigentes máximos da administração pública estadual.(Ibid, 1995, p.70)

A estrutura organizacional do ISEP tinha como princípio regimental uma estrutura orgânica “leve” e “simplificada”, com o intuito de não reproduzir os vícios históricos de uma prática departamentalizada e burocrática, tão comum ainda em nossas universidades. A garantia da permanência dessa estrutura foi alterada em virtude das dimensões das atividades desenvolvidas ao longo de sua implantação e do acúmulo de funções, responsabilidades e trabalhos “concentrados” nas mãos de seus respectivos dirigentes. O argumento da sobrecarga de trabalho serviu como alicerce para a reforma administrativa que se materializou no Instituto.

Para o ingresso no Curso, que oferecia 100 vagas anualmente, foi pensado uma forma estratégica para “garimpar” os prováveis candidatos. Introduziu-se, então, no conjunto das demais provas do Concurso Vestibular, uma prova de caráter Habilitatório de Psicologia e Didática que intencionava “direcionar”, a priori, aqueles candidatos egressos dos Cursos de Magistério. Subjacente a esta lógica, estava a compreensão de que não se queria o ingresso de qualquer aluno ao curso, mas a princípio, aqueles que, teoricamente, já viessem com conhecimentos referentes à “área de magistério”.

Na visão de Nunes (1995), sem um estudo detalhado da validade deste tipo de prova, no que concerne a seus objetivos, intenções e resultados, ela foi

eliminada no Vestibular de 1994, sob o argumento de que sua realização elevava os custos do Concurso, o percentual de candidatos eliminados nesta prova era insignificante e ingressavam alunos oriundos de outras habilitações do Ensino de 2º Grau.

Nos moldes em que foi sendo concebida e implantada esta experiência pedagógica inovava em termos curriculares e metodológicos, pelo fato de exigir do aluno tempo integral e, do professor, que fosse, sobretudo, um orientador, cuja tarefa básica seria sempre a de ajudar o aluno a desenvolver a sua capacidade criativa, em termos de produção intelectual própria, pela qual seria avaliado.

Um outro aspecto importante levantado pela então Secretária Estadual de Educação dizia respeito ao projeto pedagógico do ISEP. Segundo ela, o Curso deveria ser conduzido de maneira a combinar a qualidade científica com os desafios regionais e locais, evitando assim que o professor, ao concluir seu curso, se sentisse alheio à realidade de uma escola no Estado.

Para Demo (1989) é preciso motivar o aluno a se tornar competente em termos de domínio da instrumentação científica. E para isso faz-se necessário que alunos e professores tornem-se pesquisadores, pois só tem algo a ensinar quem pesquisa.

Segundo estes pressupostos, ressalta-se que:

Pesquisa significa diálogo inteligente, crítico e criativo com a realidade, assim como também, a capacidade de questionar e intervir nela, culminando na elaboração própria. Quem pesquisa, tem o que ensinar, deve, pois, ensinar, porque “ensina” a produzir, não a copiar! Quem não pesquisa, nada tem a ensinar, pois apenas ensina a copiar (DEMO, 1989,p.23).

O Curso de Formação de Professores oferecido pelo Instituto possuía uma trajetória curricular de 8 semestres, para serem desenvolvidos em 4 anos, com 200 dias letivos anuais. Oferecido em tempo integral até o final do ano de 1992, suas disciplinas agrupam-se em quatro áreas do conhecimento, quais sejam:

- 1- **Área de fundamentos:** campo de conhecimento que oferece fundamentação teórico-prática, como embasamento técnico-científico necessário à formação do educador voltado para a educação básica;
- 2- **Área de ensino básico:** compreende o conhecimento e a metodologia requeridos para o desenvolvimento da educação básica;
- 3- **Área pedagógica:** diz respeito ao conjunto de conhecimentos teórico-práticos indispensáveis à orientação e acompanhamento para prática docente, voltada para o ensino básico;
- 4- **Área prática:** refere-se à construção da prática curricular aliada a prática profissional (ISEP, Número 2, 1989, p. 28)

Como o Instituto Superior de Educação do Pará possuía um projeto pedagógico com características singulares, suas atividades acadêmicas eram inicialmente realizadas em um espaço construído especificamente para atender a uma proposta educativa, e na perspectiva de grande desenvolvimento para o alcance dos seus fins, que apontavam na seguinte direção:

- a) formar professores para Educação Básica da Pré-Escola à 4ª Série;
- b) complementar a parte pedagógica dos cursos de graduação, formando professores de 5ª a 8ª série;
- c) funcionar como referência fundamental para os cursos de formação pedagógica de 2º Grau, reformulação de Escolas Normais, validação de diplomas e outros dispositivos legais e/ou didáticos científicos referentes à formação pedagógica;
- d) oferecer cursos de pós-graduação;
- e) proceder a descobertas em ciências, em artes e em tecnologia, por meio da pesquisa, ensino e extensão, promovendo a criação e inovação do conhecimento;
- f) atender às necessidades da comunidade Paraense, na utilização do conhecimento, visando à transformação social. (ISEP, nº 2, 1989, p.44).

Na visão de Nunes (1995), o conjunto arquitetônico possuía um design que privilegiava o bom gosto e a funcionalidade, ostentando certo “luxo” em relação às demais escolas públicas da região, sendo a estrutura baseada na funcionalidade, para atender aos fins e à proposta pedagógica do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e Primeira à Quarta Série do Ensino Fundamental.

Este conjunto arquitetônico constituía-se de Ginásio de Esporte, Anfiteatro, cinco blocos onde funcionavam a administração, laboratórios, sala de dança, sala de projeção, salas de leituras, salas de orientações acadêmicas, salas de aulas,

auditório, hall de exposição, biblioteca, totalizando 28.000m<sup>2</sup> de área construída, apresentando certo conforto e arborização.

Toda esta estrutura física apresentava um objetivo focado nas atividades pedagógicas que se desenvolviam no interior do Instituto, como as orientações acadêmicas que eram individuais, espaços para leituras, pesquisas e construções teóricas, o que era determinante para o bom andamento e sucesso do Curso.

No ano de 1990 a FEP foi transformada na Universidade do Estado do Pará (UEPA) e o ISEP passou a fazer parte de sua estrutura organizacional. Entretanto, com a eleição do novo governador do estado alteraram-se algumas medidas de caráter educacional implementadas no governo anterior, como a extinção da recém criada Universidade do Estado – UEPA. Em decorrência dessa extinção o ISEP se vinculou novamente à Secretaria de Educação do Estado (SEDUC / PA).

Em 1991, após o convênio assinado entre a Fundação Educacional do Estado do Pará (FEP) e a SEDUC/PA, o Curso passou para a dependência administrativa da FEP, considerada, pelo governo estadual como o lócus das unidades de ensino superior do Estado.

Fruto ainda das discordâncias e brigas político-ideológicas entre os dirigentes máximos do Estado, o ISEP no entender de Nunes (1995) é transferido de local (Decreto Governamental nº 706 de 15 de março de 1992) sob o argumento, por parte do poder oficial, de ser um espaço “ocioso” – cunhado de “elefante branco”- tendo em vista o número irrisório de alunos que atendia na época. Com a conivência das instâncias decisórias da FEP e SEDUC e sob o protesto e indignação por parte da comunidade educacional do Estado contrários a este ato do Governador, seus alunos, professores e funcionários, em Carta Aberta à comunidade paraense, assim se expressaram:

A conveniência dessa atitude arbitrária por parte das instâncias decisórias da FEP, da Superintendência, do Departamento de Ensino, e sua aceitação passiva por parte das associações de servidores e entidades estudantis, demonstra a fragilidade de nossa autonomia didático-científica. É lamentável que tenhamos sofrido uma repressão policial violenta pelo fato de estarmos lutando em defesa de um espaço físico construído para atender às necessidades de nossa metodologia e por condições dignas de estudo e trabalho, enquanto a FEP assistia à distância sem nenhum tipo de indignação ou atitude pública de protesto (Jornal O Liberal, 29.03.92);

A Faculdade Estadual de Medicina do Pará – FEMP – com seus respectivos cursos passou a ocupar as instalações onde funcionava o ISEP, na perspectiva de vir a ser o Centro de Ciências Biológicas e da Saúde da futura Universidade do Estado do Pará – UEPA, hoje já concretizada.

Este ato gerou grandes polêmicas e protestos na comunidade isepiana e educativa de uma maneira geral, conseqüência ainda das alianças rompidas e correlações de forças entre os dirigentes estaduais.

As conseqüências para o Curso de Formação de Professores foram imediatas, uma vez que o ISEP, por determinação governamental, passou a fazer parte da FEP, dividindo com a Faculdade de Educação (FAED) um espaço físico restrito, sem as condições adequadas para atender a seus fins, sua concepção, filosofia e metodologia. Esse fato descaracterizou o curso, que passou a enfrentar os mesmos problemas das demais instituições de ensino do estado em relação a espaço físico, equipamentos e condições de trabalho.

Ressalte-se que esta divisão do espaço físico, para acolher tanto o ISEP quanto a FAED, não possibilitou de imediato um trabalho coletivo e integrado para a melhoria da formação dos profissionais da educação na região. Pelo contrário, a “disputa” pelo espaço geográfico e político desencadeou uma profunda demarcação de territórios e objetivos, acirrando ainda mais as divergências entre essas Instituições.

Ainda na concepção de Nunes (1995), para alguns professores e alunos, essa mudança do espaço físico aparece como um dos obstáculos para se materializar, na sua plenitude, o Projeto Pedagógico do ISEP, já que se pressupunha uma estreita relação entre os fins do referido projeto com as dimensões arquitetônicas do antigo prédio.

Com a extinção do ISEP e o reconhecimento legal da Universidade do Estado do Pará (UEPA), em 1993 o Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e Primeira a Quarta Série do Ensino Fundamental passou a pertencer ao Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE).

Neste contexto, é importante situar a Universidade do Estado do Pará, apresentando mesmo que brevemente sua estrutura física e pedagógica.

A Universidade do Estado do Pará – UEPA foi criada pela Lei Estadual nº 5.747, de 18 de maio de 1993, com sede e foro na cidade de Belém, capital do Estado do Pará. É uma instituição organizada como autarquia de regime especial e com estrutura multi-campi, gozando de autonomia didático-científica, administrativa-disciplinar, com gestão financeira e patrimonial mantida pelo estado e regida pelo Regimento Geral, pela legislação específica vigente e por Atos Normativos Internos.

A Estrutura administrativa da UEPA é composta por: Reitoria, Pró-Reitoria de Extensão, Pró-Reitoria de Graduação, Pró-Reitoria de Administração, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós- Graduação e os Centros de Ensino.

A UEPA tem o compromisso de gerar e de socializar o saber para que atenda às necessidades e às exigências socioeconômicas, culturais e tecnológicas do estado. Para isso, deverá cumprir as funções básicas de ensino, de pesquisa e de extensão, por meio de atividades, nas quais educadores (as) e educandos (as) possam, efetivamente, aliar teoria e prática, garantindo a formação profissional em todas as instâncias acadêmicas, de forma a manter a concepção holística da construção do saber científico.

Atualmente a UEPA conta com três centros de ensino: Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE), Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS) e o centro de Ciências Naturais e Tecnologia (CCNT) e dezesseis Núcleos Universitários no Interior do Estado.

Os Núcleos Universitários estão localizados nos seguintes municípios: Altamira, Barcarena, Cametá, Castanhal, Conceição do Araguaia, Igarapé Açu, Marabá, Moju, Paragominas, Redenção, Salvaterra, Santarém, São Miguel do Guamá, Soure, Tucuruí e Vigia de Nazaré.

Os Cursos ofertados nos Centros de Ensino da UEPA são: CCSE: Licenciatura Plena em Pedagogia, Matemática, Ciências da Religião, Ciências Naturais, Educação Artística, Língua Portuguesa, Bacharelado em Secretariado

Executivo Trilíngue, Música; CCBS: Medicina, Enfermagem, Fisioterapia, Terapia Ocupacional e Licenciatura Plena em Educação Física; CCNT: Engenharia de Produção, Engenharia Ambiental, Designer de Produto e Tecnologia Agro-Industrial.

O Curso de Formação de Professores ao integrar o CCSE /UEPA, iniciou seu processo de reconhecimento no Ministério de Educação e Cultura (MEC) e, em 1995, foi reconhecido pelo MEC mediante a Portaria de número 365, de 19 de abril de 1995.

No ano de 1998, o Curso sofreu nova descaracterização em relação ao projeto original, com a aprovação do plano de Cargos e Salários da UEPA, que extinguiu o corpo docente específico do ISEP, fragilizando ainda mais os seus fins, sua concepção filosófica e metodológica. (ALBUQUERQUE, 2007, p. 81).

É importante ressaltar neste contexto, que o Curso de Formação de Professores agora oferecido pela Universidade do Estado do Pará –UEPA, também desenvolve suas atividades no interior do Estado do Pará.

Esta Instituição concebe a expansão como um dos instrumentos para efetivação de seus princípios científico e educativo, tanto no que se refere à integração quanto à ação de construção, divulgação e socialização de conhecimentos, para suprir as necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da sociedade paraense.

Neste sentido, a Universidade do Estado do Pará- UEPA – com o objetivo de efetivar a educação superior estadual para atender e responder às necessidades da região amazônica, por intermédio da Pró-Reitoria da Graduação – PROGRAD, iniciou o processo de expansão dos cursos de graduação ao inaugurar, no ano de 1991, o Campus de Conceição do Araguaia, oferecendo o curso de Pedagogia, que se constituiu na primeira experiência de interiorização do ensino superior estadual. A partir de 1993 foram implantados, nos municípios de Altamira, Paragominas e Marabá, os Cursos de Enfermagem e Educação Física.

Segundo Albuquerque (2007), a partir do Projeto de expansão da UEPA para o interior do estado e considerando as exigências legais contidas na LDBEN,

número 9.394/96, para formação, em nível superior dos professores (as) que atuavam na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, pensou-se numa proposta de implantação do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e Primeira a Quarta Série do Ensino Fundamental nos Municípios do Estado do Pará, a fim de elevar a qualificação daqueles que tinham formação adquirida por meio da habilitação em Magistério (Médio Normal).

No ano de 1998, através da Resolução nº 208/98 do Conselho Universitário (CONSUN) da UEPA, o Projeto Especial do Curso foi aprovado para a implantação nos municípios do estado do Pará. A UEPA/Coordenação do Curso se apoiou na LDBEN nº 9.394/96, com base nos seguintes artigos:

Art. 53: No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízos de outras, as seguintes atribuições: I criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior, previsto nesta lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino (...);

Art. 62: A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-à em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal;

Art. 81: É permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais desde que obedecidas as disposições desta Lei;

Art. 87: É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. Parágrafo 3º: Cada município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá (...) III realizar programas de capacitação para professores em exercício, utilizando também para isto, os recursos da educação à distância. Parágrafo 4º: Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados em serviços.

Cabe aqui ressaltar, portanto, que para realizar a capacitação de professores (as), no Estado do Pará, as prefeituras se beneficiaram dos recursos oriundos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Os convênios foram efetivados por meio de contratos de prestação de serviços firmados entre a UEPA e as prefeituras.

O Projeto de Interiorização do Curso de Formação de Professores da UEPA (1998) definia como seus principais objetivos:

- formar professores para atuar na Educação Infantil e para as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, em nível superior;
- facilitar o acesso à produção de conhecimentos a partir das inovações, linguagens e recursos que as tecnologias possibilitam;
- contribuir para o desenvolvimento da pesquisa relativa à formação do professor e ao processo ensino-aprendizagem, utilizando-a como instrumento de retroalimentação dos processos de qualificação profissional;
- promover e implantar, de forma gratuita, o Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e Primeira a Quarta Série do Ensino Fundamental, nos municípios paraenses que apresentarem condições favoráveis para sua efetivação.

Com base nos Relatórios de Avaliação dos anos de 2000 a 2005, do Programa de Interiorização do Curso de Formação de Professores da UEPA, foram atendidos neste período 32 municípios, 53 turmas e 2.120 alunos.

Para Albuquerque (2007), os números de municípios atendidos pelo Programa de Interiorização do Curso de Formação de Professores correspondia a 23,37% dos total dos 143 municípios que formam o Estado do Pará, sendo que desses o Programa atendeu a 15,62% da área metropolitana; 6,25% da região do Baixo Tocantins (ilhas); 9,38% do Baixo Amazonas; 40,63% da região Nordeste; 3,12% do Sul do Pará e 25% da região Sudeste.

Os principais argumentos da Universidade do Estado do Pará – UEPA, para a implantação do Projeto de Interiorização do Curso de Formação de Professores nos municípios do Pará partiam dos seguintes parâmetros: 1) oportunidade para os (as) professores (as) darem continuidade a sua formação em nível superior, prejudicada pelas dificuldades encontradas para deslocamento e permanência do interiorano na capital, em virtude das características geográficas da região; 2) ação efetiva de intervenção educacional para minimizar a lacuna existente entre oferta e demanda no ensino superior, pelo oferecimento de um curso de formação de professores (as) capaz de devolver a valorização e o prestígio social ao docente que atua do pré-escolar a 4ª série do ensino fundamental; 3) qualificar os docentes

por meio de cursos de licenciatura, para atuar na Educação Básica (educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental), em atendimento à Lei 9.394/96.

Neste sentido:

O Programa de Interiorização do Curso de Formação de Professores tem por finalidade garantir ao docente das séries iniciais da Educação Básica a qualificação profissional, contribuindo, assim, para sua valorização e resgate de seu prestígio social e, principalmente, para melhoria da qualidade do ensino nos municípios do estado do Pará por meio de sua capacitação em serviço. Dessa forma, a indissociabilidade do domínio teórico-prático e científico é o ponto principal da proposta de formação, para que o (a) professor (a) adquira conhecimento didático-pedagógico e transforme sua ação educativa em produtora e difusora dos saberes no contexto das práticas sociais onde está inserida. (ALBUQUERQUE, 2007, p.85).

Em que pesem as questões aqui apresentadas, é interessante ressaltar que o Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental vivenciou, durante seu percurso histórico até este momento, muitas histórias. Inúmeros professores, alunos, funcionários e gestores, ao longo desses anos, construíram sua trajetória, deixaram marcas que sem dúvida contribuíram para que ele chegasse a este momento como um Curso de referência no Estado, na Região Norte e no Brasil. Como qualquer processo histórico, tais marcas são testemunhas do sucesso e das dificuldades vivenciadas pela sua comunidade, e de maneira fundamental, são consideradas quando se discute a reformulação do referido Curso.

Assim sendo, em 2003 iniciou-se, no interior deste Curso, um processo de discussão e reformulação do mesmo na comunidade acadêmica, cujos encaminhamentos apontavam para a necessidade de instituir uma comissão de professores, alunos, coordenadores de curso e consultor, objetivando realizar debates para a elaboração de um novo projeto pedagógico.

Por ocasião da discussão, manifestaram-se duas grandes tendências em relação ao Curso de Formação de Professores:

Uma primeira tendência defendia a reformulação do projeto pedagógico do referido curso, mas com a preocupação de manter seu objetivo principal, que seria a formação do professor de Educação Infantil e séries iniciais de escolarização.

O grupo que defendia esta proposta partia do princípio de que a finalidade do Curso era clara, pois focalizava a formação do professor e não do gestor, considerando assim o respeito à história, à trajetória e o compromisso do curso, mas, no entanto, era a favor de que o curso sofresse algumas reformulações.

Esta proposta, no entanto, ia de encontro aos argumentos de alguns alunos e professores de que tal reformulação não iria garantir, no que diz respeito à questão profissional, a atuação dos alunos egressos nas atividades que se referissem à gestão, como: planejamento, coordenação, acompanhamento pedagógico e avaliação; uma vez que esta formação, tradicionalmente, era realizada no interior dos cursos de pedagogia de todo Brasil. Por outro lado, a proposta de reformulação, também não resolveria um aspecto bastante comum quanto à inserção dos egressos no mercado de trabalho, uma vez que, os mesmos não eram contemplados nos editais de concursos públicos para profissionais da educação, por não serem pedagogos.

A segunda tendência defendia a extinção do Curso de Formação de Professores e a criação de outro Curso de pedagogia na Universidade do Estado do Pará – UEPA, que considerasse o exercício profissional para a docência de Educação Infantil e Séries Iniciais de escolarização e gestão escolar.

A defesa desta segunda proposta ancora-se no fato de que o Curso de Pedagogia da UEPA que já existia não contemplava a formação profissional para a docência na Educação Infantil e Séries Iniciais, não desconsiderando também os entraves que os egressos enfrentavam ao tentar inserir-se no mercado de trabalho do setor educacional, impedindo-os de concorrer a vagas de trabalho no que se referia à gestão educacional, uma vez que, esta formação era decorrente do curso de pedagogia.

Com a discussão que se travou durante as reuniões, esta segunda tendência foi ganhando força e, em 18 de dezembro de 2003, foi decidida numa plenária com a participação de professores e alunos que o Curso de Formação de Professores seria extinto e se criaria outro Curso de Pedagogia na UEPA, com a finalidade de formar o profissional para o magistério da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Escolar.

Para um melhor entendimento do processo que se desenvolveu no interior da Universidade, que culminou na extinção do Curso de Formação de Professores, necessário se faz resgatar alguns pontos fundamentais da trajetória histórica deste, para situar o debate em torno de sua extinção e proposição de outro Curso de Pedagogia da UEPA, que viesse a atender aos anseios da comunidade.

A partir do ano de 1994 até 2004 constitui-se um período que se marca, sobretudo, pelas avaliações internas e externas do Curso e seu processo de expansão para o interior do Estado.

Inúmeros eventos foram realizados com este objetivo. Dentre os mais significativos destacamos:

O Seminário de Avaliação para o Redirecionamento do Curso de Formação de Professores para o Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental, realizado em 1996, sob a consultoria do Profº. Dr. José Luis Domingues da Universidade Federal de Goiás – UFG (UEPA/CCSE, 2006, p.27).

Ainda segundo este documento, o debate e as contribuições advindas deram suporte para que, depois de dois longos anos de discussão, fosse, em 1998, elaborada a Proposta de Redirecionamento do Projeto Político Pedagógico do Curso de Formação de Professores, sistematizada pelo Colegiado de Curso. Esta proposta foi apreciada pelas instâncias deliberativas do Colegiado do Curso e Conselho de Centro, culminando com o Parecer do CONCEN (Conselho de Centro) datado de 21/05/1998, constante do Processo nº 207/98/CCSE que tratava da proposta de Redirecionamento do Projeto Pedagógico do Curso de Formação de Professores, que continha as seguintes recomendações para a sua reformulação:

- a) Mudança do regime seriado semestral para regime anual;
- b) mudança do regime integral de funcionamento para a distinção em turno matutino/vespertino;
- c) alteração da carga horária total;
- d) reorganização curricular mediante a fusão, inclusão e exclusão de disciplinas;
- e) atribuição de carga horária real, conforme definição regimental de valorização de créditos;
- f) fusão de áreas de conhecimentos com o objetivo de reforçar a unidade entre a teoria e prática;

g) avaliação docente de forma processual e não apenas voltada ao trabalho final. (UEPA,/CCSE, 2006, p.27)

O referido Processo, com as devidas recomendações, retorna ao Colegiado do Curso que, após novos estudos e debates, chega a um consenso de desenho curricular em 1999.

O novo desenho curricular agora apresenta uma carga horária total de 3.210 horas, e propõe: inclusão, exclusão de disciplinas, um novo nome ao Curso para se adequar à legislação vigente. Entretanto, este projeto não foi implementado.

A realização de reuniões e debates em 2000 culminou com a elaboração da Proposta de Reformulação Curricular do Curso de Formação de Professores, sistematizada pelo respectivo Colegiado como mais uma alternativa ao Projeto Político de Redirecionamento Pedagógico do Curso, que procurava atender os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) e a Plano Nacional de Educação (PNE) do MEC.

Assim, o desenho curricular apresentava uma carga horária total de 3.450 horas, tendo sido proposta a inclusão de novas disciplinas e exclusão de disciplinas consideradas não relevantes para formação de professores, diferente da proposta acima mencionada, uma vez que o Curso proposto deveria ser ofertado pela manhã, tarde e noite, com formato seriado anual e com blocos de disciplinas semestrais.

A partir de 1999 a UEPA, por meio do processo de interiorização de seus cursos de graduação para o interior do Estado, passa a oferecer às Prefeituras o Curso de Formação de Professores em regime de convênio.

Com a descaracterização do Projeto Pedagógico, a expansão para o interior do Estado e duas tentativas de reformulação do Curso que não foram implantadas, sendo uma em 1999 e outra em 2000, teve início um novo processo de reformulação, em junho de 2002.

Esse processo estendeu-se por todo o ano de 2003, com estudos e discussões, no sentido de construir coletivamente novo desenho curricular que atenda tanto a Capital como ao interior do Estado.

O Curso, no ano de 2004, contava com 22 turmas e 646 alunos na Capital e 27 turmas com 1.080 alunos nos demais municípios do Estado, totalizando 1.726 alunos no Curso. (UEPA/CCSE, 2006, p.28).

Algumas ações em 2002 foram desencadeadas no sentido de atender aos anseios dos alunos, que insistentemente clamavam para que o Curso fosse reformulado, e também visando sensibilizar a comunidade acadêmica como um todo, a partir de eventos, como: “Debate preliminar sobre a Formação de Professores e as Diretrizes de Políticas de Educação”, objetivando dar seqüência a um processo de discussão, envolvendo alunos da Capital e do interior do Estado.

Como fruto dessas iniciativas foi constituída uma Comissão de Reformulação do Curso de Formação de professores da UEPA, com a participação de professores, alunos, representantes do movimento estudantil, chefes de departamento e consultoria, no sentido de estudar os documentos produzidos na UEPA, do MEC e textos elaborados pela ANFOPE, ANPED e CNTE, entre outros para acompanhar o debate sobre a formação do professor em nível nacional e que serviram de fundamentação para justificar a criação de um outro curso de Pedagogia na UEPA.

Em 2003 os debates persistiram com a realização do evento “O Projeto Pedagógico de Cursos”, com a Participação de outras Instituições de Ensino Superior como UFPA, UNAMA E UEPA, com o objetivo de consolidar e debater suas experiências de reformulação do curso de formação de professores.

No final do 1º semestre de 2003 aconteceu um evento que se constituía de uma Mesa Redonda com o intuito de discutir “O Curso de Formação do Educador: desafios e perspectivas frente as políticas educacionais” e mais um encontro, reunindo os docentes da Universidade do Estado do Pará, para ampliar a discussão acerca desta temática.

Essas discussões tiveram prosseguimento no 2º semestre de 2003, quando foi realizado o IV Simpósio sobre “Culturas Locais, Construções Identitárias e Saberes Diversos”, realizado no mês de setembro, no Município de Capanema, abrangendo reuniões, painéis, mesas redondas, palestras, entre outras atividades.

Em dezembro de 2003 foi realizada a primeira reunião de discussão com os professores do Curso de Formação de Professores da UEPA, visando chegar a um consenso acerca de sua manutenção (reformulado) ou proposição de outro curso.

Com base nessa reunião, foi definido:

Como resultado dessa discussão, definiu-se a extinção do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Séries do Ensino Fundamental e a criação de um novo Curso – Pedagogia: Magistério da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Escolar (CCSE/ UEPA, 2006, p.30).

O Histórico do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental, apresentado anteriormente neste estudo, evidencia a preocupação de seus professores e alunos em avaliar de forma permanente o seu projeto pedagógico, questionando suas finalidades, objetivos, formação profissional, currículo, entre outros aspectos, para se coadunar às transformações que o mundo do trabalho impõe à contemporaneidade, à Legislação vigente e, sobretudo aos anseios da comunidade.

Finalmente, em 21 de fevereiro de 2006, acontece a aprovação do Parecer CNE/CP nº 03/2006 e da Resolução CP-CNE nº 1, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, oportunizando a apresentação de um novo projeto político pedagógico que pudesse contemplar a unificação dos Cursos de Pedagogia e Formação de Professores, no âmbito da Universidade do Estado do Pará –UEPA.

### **CAPÍTULO 3: FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE SEU SABER/FAZER**

A sociedade hoje exige uma educação comprometida com mudanças e transformações sociais. Assim, é necessário buscarmos uma educação que, social e historicamente construída pelo homem, possa ter como base e essência no seu desenvolvimento múltiplas linguagens e atentos olhares à diversidade. Uma educação, sobretudo, que integre os desafios que atualmente se colocam e que, de alguma forma, estão intimamente relacionados à formação docente.

Atualmente, a formação dos professores configura-se num desafio que tem a ver com o futuro da educação e da própria sociedade brasileira, e diante das mudanças ocorridas na política em nosso país, mais do que nunca há a necessidade de construção de um projeto político e educacional, voltado para uma formação que se efetive em bases consistentes, teoricamente sólidas e fundadas nos princípios de qualidade e de relevância social.

Esta formação, ao ser compreendida e trabalhada numa perspectiva de constante reflexão sobre a natureza do *ser professor* e os aspectos que permeiam a identidade docente, vem se consolidando a partir da formação de um professor que atue profissionalmente, de maneira significativa e transformadora.

Neste sentido o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a relação necessária entre teoria e prática é, portanto, o diferencial capaz de conduzir, dialogicamente, a própria relação rumo a uma nova práxis e o exercício da docência apreendido como ação transformadora, que se renova tanto na teoria quanto na prática, requer necessariamente o desenvolvimento de uma consciência crítica por parte do professor.

Freire (1997), defende a idéia de que ao professor se fazem necessárias uma sólida formação e uma ampla cultura geral, a fim de que possa lidar com os dados presentes na cultura do aluno - aqueles conhecimentos que trazem de outros lugares e de outras experiências, sua visão de mundo e as leituras que faz deste mundo.

Visualizamos assim, a amplitude e complexidade que envolve o campo da formação e atuação dos professores na atualidade, em que se destaca como necessidade não apenas compreendermos como nos formamos como docentes, mas a tomada de consciência do reconhecimento de nós mesmos, como sujeito aprendente que, nas relações sociais estabelecidas, forma e se forma enquanto pessoa, profissional e cidadão.

Compreendemos assim que a formação de professores é complexa, pois nesse processo estão envolvidos tanto os diferentes espaços de sua formação quanto os saberes diversos que devem estar articulados, compondo um referencial teórico-prático, que possibilite a estes profissionais a realização de uma ação concreta e comprometida com a aprendizagem dos alunos.

No que diz respeito à literatura produzida atualmente com relação à formação de professores, destacam-se vários aspectos que devem ser considerados neste processo: a necessidade de articulação entre a teoria e a prática, a valorização da atitude crítico-reflexiva na busca de auto-formação, a valorização de saberes e práticas docentes, reconhecendo as instituições escolares como espaço de formação docente, entre outros.

Neste sentido André (1997) defende a idéia de que não podemos abordar a questão da formação docente de maneira reducionista, sendo então necessária a ampliação do olhar sobre este complexo processo, articulando o micro e macro-social, o indivíduo e o coletivo, o político e o pedagógico, o ético e o cultural.

Assim, o repensar da formação do professor insere-se numa perspectiva de superação da racionalidade técnica, excessivamente centrada nos aspectos curriculares e disciplinares, para uma perspectiva centrada no terreno profissional.

Com base nesses pressupostos, Pimenta (1999, p.15) afirma que:

Contraopondo-se a essa corrente de desvalorização profissional do professor e as concepções que o consideram como simples técnico reprodutor de conhecimentos e/ou monitor de programas pré-elaborados, entendo que na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário seu trabalho enquanto mediação aos processos constitutivos de cidadania dos alunos, para que consiga a superação do fracasso escolar e das desigualdades escolares. O que parece, impõe a necessidade de repensar a formação de professores.

Entendemos desta forma que a proposta de formação de professores que hoje se discute depende da concepção que se tem de educação e de seu papel na sociedade, contemplando o saber científico, o saber pedagógico e o saber político social como partes integrantes da formação dos professores.

Os estudos que colocam o professor histórica e socialmente contextualizado, afirmando que sua formação/atuação tem a ver com suas condições de vida, pressupõem uma relação forte entre o saber e os pressupostos da elaboração deste saber.

Uma outra questão importante a ser trazida neste cenário diz respeito ao fato de que, mesmo levando em consideração os aspectos relacionados às questões econômicas e sociais como problemática atual na formação do professor, em que se incluem o aviltamento de seus salários, as condições precárias em que muitas vezes desenvolve suas atividades profissionais, entre outros, existem problemas mais diretamente relacionados à sua qualificação nos planos científicos e pedagógicos, que têm comprometido o atual modelo de formação docente, tornando-o improdutivo na busca de seus objetivos.

Para Severino (2001), o primeiro desses problemas diz respeito à forma pela qual o estudante se apropria, pelo currículo, dos conteúdos científicos que precisa, obviamente, dominar com vistas à sua qualificação profissional. Para este autor, a apropriação desses conteúdos é absolutamente necessária, mas a forma como eles vêm sendo trabalhados no processo de ensino aprendizagem não tem sido diferenciada, mesmo quando comparada à qualificação de profissionais de outras áreas.

Assim, o que se constata é que os processos de formação de professores não têm lidado de forma adequada com o conhecimento, entendendo-o, de um modo geral, como um produto a ser repassado aos alunos, desprezando os aspectos relacionados à interação dos sujeitos no processo de construção do conhecimento.

A necessidade urgente, hoje, é de se redimensionar o papel da educação, da escola, e conseqüentemente da formação de professores, para que se efetive uma educação realmente de qualidade, e que considere o conhecimento do professor e

do aluno como algo que pode ser revisto, analisado e redimensionado a todo momento.

A esse respeito Freire (1980) defende que aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.

Ainda este autor afirma que:

Toda a prática educativa requer a existência de sujeitos que ensinam e aprendem os conteúdos, por meio de métodos, técnicas e materiais, e implica em função do seu caráter diretivo, objetivos, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra (FREIRE, 1980, p. 78).

Pensar a formação de professores é buscar dimensioná-los como seres históricos e sociais, que só existem mediante as suas práticas, também histórica e socialmente construídas, que os colocam diante de uma diversidade de possibilidades e de opções, e que exigem um posicionamento frente ao mundo e à educação.

Entre tantos desafios que a sociedade vivencia hoje, um deles diz respeito à educação, que visa prioritariamente formar o homem e o cidadão, o ser social, o ser individual capaz de realizar-se como pessoa. Neste sentido, o professor, a quem antes bastavam o preparo técnico e a detenção do saber, deve agora estruturar-se como alguém que se coloca ao lado do outro na busca da verdade, e que saiba, antes de tudo, compartilhar, refletir, ouvir opiniões.

Assim, pela própria definição do que seja a tarefa docente, é mais que evidente sua complexidade. A compreensão sobre a natureza do trabalho docente vem, ao longo dos últimos anos, imprimindo novas propostas de formação de professores, cujo objetivo seria o de superar, ou minimizar o quadro atual gerado no e pelo cotidiano dos professores.

A situação educacional hoje exige do professor que lide com um conhecimento em construção – e não mais imutável – e que analise a educação como um compromisso político, permeado de valores éticos e morais.

Para Feldmann (2005) ao professor, cabe-lhe o papel de mediador entre o conhecimento sistematizado e as necessidades do aluno.

E este processo de mediação só será possível tendo como base uma formação docente pautada em princípios interativos, tomando como referência as dimensões coletivas, contribuindo assim para a emancipação profissional.

Nesta perspectiva é interessante perceber que:

O professor deve também colocar-se como pesquisador, na busca da compreensão e análise do que observa, para encontrar respostas, encaminhamentos e soluções diante das dificuldades, além disso, orientar a leitura de mundo dentro de uma perspectiva crítica e reflexiva, orientando a leitura entrelaçada, colocada como desafio para a educação, constituindo-se como alicerce para a educação permanente (SACRISTAN, 2000, p. 45).

Diante deste contexto, entendemos que a formação de professores ocupa papel preponderante, e Nóvoa (1992) assinala que é preciso reconhecer as deficiências dos atuais programas de formação e ir além, desenvolvendo projetos que possam gerar mudanças educativas para “produzir a vida do professor” (resgatando suas histórias, experiências e seu saber) e “produzir a profissão docente”, valorizando a formação de protagonistas na implementação de políticas educativas.

Assim, o ato de ensinar e aprender deve ser apresentado a partir das impressões, dos desejos, das necessidades de um grupo. Freire (1997) nos auxilia nesta direção, ao afirmar que “é preciso ver com outros olhos” o ato de educar-se com o outro.

É importante também considerar que o professor necessita refletir sobre sua prática pois, como afirma Nóvoa (1992), as novas tendências apontam para a necessidade de formação de um professor reflexivo, que repensa constantemente a sua prática, ressignificando sua formação inserida nos três processos de desenvolvimento: o pessoal, o profissional e o organizacional. No âmbito pessoal, produzindo a vida do professor, estimulando a perspectiva crítico-reflexiva, com pensamento autônomo, para um repensar de sua prática e reconstrução de uma identidade pessoal. No profissional, produzindo a docência, com dimensões

coletivas, promovendo a qualificação de investigadores, de professores reflexivos. No âmbito organizacional, produzindo a escola, transformando-a em um espaço de trabalho e formação.

As mudanças são decisivas na área educativa quando se vivencia um momento de evolução nessa área, que sugere centrar-se sobre os professores, suas vidas e seus projetos.

Podemos observar, portanto, que no campo das políticas públicas voltadas à formação de professores temos tido avanços, retrocessos e impasses.

Neste sentido, é importante constatar que diferentes ações para a melhoria da qualidade do ensino e o avanço da educação do país têm sido realizadas, observando-se a necessidade de investir não só na formação inicial, mas na formação continuada dos docentes.

Essa preocupação é percebida em Leis e decretos: Constituição Federativa do Brasil (5 de dezembro de 1988, capítulo III, art.203 Inciso V); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (Capítulo V, Título VI), a Emenda Constitucional 14, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Magistério, substituída pela Emenda Constitucional (PEC- 415), que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

Em relação ao Plano Nacional de Educação – PNE – Lei nº 10.172 de 09.01.2001, avaliamos seu avanço no que diz respeito às metas e objetivos relacionados à formação e valorização do magistério, que prevê:

- a destinação de 20 a 50% de carga horária dos professores para a preparação de aulas, avaliações e reuniões pedagógicas;
- a admissão de professores e demais profissionais de educação que possuam as qualificações mínimas exigidas no art. 62 da LDB.

Ressalta-se, no entanto:

Que essas e outras metas necessárias à qualificação e melhoria do trabalho desenvolvido devem, no entanto, ser alvo de atenção e exigência não só daqueles diretamente envolvidos com a educação, mas também por parte de toda a sociedade civil, na busca de melhores condições de trabalho para o profissional, sua valorização traduzida em salários dignos; devem ainda exigir dos órgãos competentes que a formação (inicial e continuada) seja desenvolvida por instituições de ensino superior que tenham reconhecidamente seu trabalho realizado com qualidade (SARTI, 2007, p.96).

Além das questões legais, aqui brevemente apresentadas em relação à garantia e valorização da formação docente, consideramos também que a qualificação deste profissional deve opor-se à racionalidade técnica, que marcou durante muito tempo o seu trabalho e a sua formação, compreendendo hoje o professor como um intelectual em processo contínuo de busca na melhoria de sua qualificação.

Falar em formação significa estabelecer diálogo, firmar relações por meio de leitura do texto e do contexto; significa considerá-la numa perspectiva de construção coletiva, numa relação de dialeticidade, da reflexão da, na e sobre a ação; significa, também, considerá-la como prática social. Falar em formação significa, por fim, considerar que a reflexão exerce um papel importante de promotora de auto-desenvolvimento, uma vez que possibilita o desenvolvimento consciente de descobertas sobre a própria prática, caminhando para uma competência mais ampla de professor pesquisador. (Ibid, p. 99)

Para Masetto (1998), o professor deve apresentar um real compromisso com sua prática, o que implica em conhecimento que vai além dos saberes teóricos e/ou técnico-práticos; deve ser competente para formar seus alunos nas várias dimensões da existência humana; deve, por fim, objetivar formar “profissionais – cidadãos” com “valores políticos e sociais”.

Sem dúvida, o processo de formação do professor atualmente, requer uma atenção redobrada, tornando-se importante repensar e redimensionar sua formação intelectual, para que o mesmo tenha subsídios para desenvolver uma prática efetivamente de qualidade.

Camargo (2004), afirma que tem se apresentado em âmbito mundial a perspectiva de uma formação inicial breve, aliada a uma formação continuada mais bem planejada e implementada. Ainda para esta autora, este fato acaba por prevalecer a idéia de que a formação profissional só se desenvolve realmente no

exercício da profissão, o que acaba por restringir os processos de formação inicial de professores, contribuindo para acentuar uma concepção instrumental nos cursos destinados à formação docente.

Reforçando esta questão, entendemos que a formação do educador não deve tratar-se apenas da sua habilitação técnica e domínio de um conjunto de informações e de habilidades didáticas. Busca-se ter em mente a qualificação no sentido de uma formação humana, em sua totalidade. A prática deste educador não pode ser realizada de maneira desvinculada da formação integral da sua personalidade humana pois, caso contrário, os objetivos de sua intervenção técnica não se efetivarão.

Ser professor hoje, portanto, redundaria na urgência de se reverem posições do que seja educar neste momento atual, de modo a contribuir para a formação de cidadãos capazes de construir alternativas e saídas para desafios que lhes são colocados no cotidiano. Implica um maior domínio das informações que circulam em distintos campos, transbordando os aparentes limites das diferentes áreas do conhecimento e a compreensão das relações existentes entre elas. Significa estar comprometido com a permanente construção da escola e de sua dinâmica, compartilhando seu coletivo e compreendendo historicamente o espaço onde atua, seus alunos, o conhecimento que trazem e suas expectativas.

Em suas reflexões, Alarcão (1996) analisa que existe uma falta de confiança nos profissionais recém-formados, pois a formação a que são submetidos nas Instituições de Ensino Superior é inadequada.

Assim, parte-se do princípio de que aprendem a tomar decisões e a aplicar conhecimentos científicos em situações-problema, como se estes constituíssem a resposta para todos os entraves da vida real. Mais tarde, na vida prática, ao se depararem com as novidades, percebem que não foram preparados para lidar com situações novas, ambíguas, confusas, uma vez que nem as teorias aplicadas nem as técnicas de decisão e os raciocínios aprendidos fornecem soluções adequadas.

Entendemos que o mundo moderno, globalizado e multicultural, vem lançando desafios que deságuam num campo já bastante complexo, que é o

campo da formação docente. Nesse sentido, a lógica de mercado e as necessidades advindas de uma sociedade pós-moderna informatizada lançam novas questões, novos contextos, que estão fortemente impactando a figura do professor e a sua formação no bojo deste processo, cobrando deste profissional o desempenho de papéis que não estavam previstos na sua formação tradicional.

Para além da concepção de professor ligado ao transmitir e ao fazer, vai-se consolidando uma entre as várias dimensões existentes, e que se refere à do professor que constrói o fazer a partir da prática social, refletindo sobre ela, e que passa a ser o ponto de partida e o ponto de chegada do fazer docente.

Segundo o ponto de vista de Alarcão (2004) o professor é, hoje, fundamental para ajudar a navegar no turbulento mar da informação, nesta sociedade que, por ser do conhecimento, necessita de aprendizagem e que, por ser globalizante, requer a compreensão da identidade individual.

Nem as atuais abordagens por competências nem a formação reflexiva resolverão o problema enquanto não compreendermos que a formação é ação e que a ação é formação. Estas duas atividades congregam pensamento e ação, têm uma direcionalidade e um sentido ciclicamente reconstruído e captado e constituem-se como motor de desenvolvimento de um projeto. (ALARCÃO, 2004, p. 12).

Neste sentido podemos compreender que o processo de formação do professor passa necessariamente pela reflexão sobre o seu saber, o saber fazer, pela reflexão acerca da nova aprendizagem e sua utilização. Para desencadear esse processo, as teorias, as práticas e as experiências escolares apreendidas deverão ser contempladas como objeto de estudo e de discussão, numa metodologia que tem o aluno como sujeito do processo de aprendizagem.

Nas considerações de Sacristán (2000), a resposta para as perguntas que querem saber como são e atuam os professores depende das considerações sobre a sua formação pedagógica, sua bagagem cultural, suas qualidades pessoais, seu *status* social, as condições e regulações de seu trabalho, sua ética profissional e sobre a concepção que possuem de si mesmos, como profissionais e educadores.

Com base nestas reflexões entendemos que, a partir do momento em que os professores começarem a refletir sistematicamente sobre a sua própria prática,

sabendo que a reflexão é um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação, certamente encontrarão, na amplitude da própria prática, os fundamentos para repensá-la e redimensioná-la.

Para Garcia (1999), a reflexão sobre a prática não pode se dar num vazio. Essa reflexão cria, por si mesma, a necessidade de resgatar da prática a teoria ou os fragmentos de teoria que a embasam. Assim, a prática de pensar na prática e de estudá-la leva o docente à percepção dessa prática e do conhecimento anterior que possuía da mesma e que, de modo geral, envolve um novo saber. Pode-se dizer, portanto, que esse é um momento de extrema importância na formação do professor, pois permite o avanço sobre a própria prática e a sua ressignificação.

A natureza da constituição do professor dependeu e depende, necessariamente, dos processos históricos, com as suas ideologias, que discutem quais pontos dessa natureza estariam presentes na sua formação.

Por isso, a profissão de professor emerge, em dado contexto e momento histórico, como resposta às necessidades postas pela sociedade e se transforma, adquirindo características que possam responder às novas demandas dessa sociedade. Essa forma de ajuste aponta para o caráter dinâmico da profissão docente como prática social. Portanto, a identidade profissional do professor se constrói, entre outras formas, partindo da significação social da profissão e da revisão constante desse significado.

Nesse contexto, o profissional, formado por uma escola contextualizada e repensada numa dimensão globalizante, não deve ser mais aquele indivíduo apenas detentor de um saber e especialista em áreas específicas. Precisa necessariamente desenvolver qualificações e competências que possam contribuir, intervir e mudar a sociedade para melhor, atendendo as suas demandas e expectativas (SILVA, 2008, p. 32).

É importante, assim, fazer com que a ação docente esteja voltada para a construção de aprendizagens e conhecimentos que qualifiquem o professor para o enfrentamento de novas situações, de forma a lhe propiciar reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas, compreendendo, por exemplo, a pesquisa como princípio educativo e não apenas como princípio científico.

Devemos trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações entre professores e saberes pedagógicos e científicos. A formação não se constrói acumulando cursos, conhecimentos ou técnicas, mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal.

Com base neste ponto de vista, nos utilizamos das idéias de Tardif, (2002, p. 10-11) que defende a idéia de que:

O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber do professor é o saber dele e está relacionado com a pessoa e a sua identidade, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola.

Neste contexto podemos compreender que a relação entre atuação e formação docente é proporcionalmente direta, pois de acordo com o tipo de relação que se articula, que se institui na sua trajetória de qualificação, ocorre a produção e reconstrução dos significados em relação à profissão, ao processo de identidade do ser professor.

Em síntese, compreendemos que mais do que transmitir conteúdos pré-estabelecidos, o professor precisa refletir sua própria prática e sua formação deve basear-se, necessariamente, numa análise crítica da sua ação, buscando construir uma visão dos seus avanços e das suas limitações, observando os pontos que necessitam de subsídios e referências teóricas, reinventando constantemente sua prática, a fim de superar as dificuldades encontradas, conferindo sentido humano e ético ao ato de ensinar.

As reflexões desenvolvidas neste tópico apresentam algumas discussões sobre os focos atuais, relativos à formação de professores, oferecendo um panorama, mesmo que breve, deste processo que se configura numa preocupação recorrente por parte de todos aqueles que hoje estudam, trabalham e pesquisam com esta questão em diferentes espaços e situações.

Assim, a necessidade e a importância de conhecer e refletir sobre o processo de formação docente e a atuação destes profissionais no cotidiano

escolar, se fazem necessárias e urgentes diante de uma sociedade que tem exigido um profissional competente, comprometido e atuante, no sentido de formar sujeitos históricos e conscientes de seu papel no mundo atual.

Diante do que foi exposto, venho reafirmar a importância de refletir sobre a formação docente e suas implicações à prática pedagógica, principalmente durante os processos formativos adquiridos nas instituições escolares. E esta formação necessita ancorar-se em bases mais sólidas, buscando valorizar uma qualificação inovadora e transformadora destes profissionais da educação.

Neste sentido, entendemos que o Curso de Formação de Professores da UEPA propunha-se a trabalhar com base em um projeto pedagógico que buscasse superar uma mera formação técnica, trabalhando no sentido de uma formação reflexiva e política, e se ancorando principalmente na concepção de uma formação do professor pesquisador.

Segundo Severino (2001), é preciso superar a idéia reducionista de que a função educativa da universidade se exaure na formação de mão-de-obra, como mera preparação para o mercado de trabalho, por mais qualificada que seja esta preparação.

Assim, não se pode perder de vista que a formação universitária é um processo extremamente complexo. Se é verdade que a apropriação e o domínio de conhecimentos e de habilidades técnico-científicas são exigências indiscutíveis, é igualmente verdade que essa formação não pode reduzir-se a isso.

É importante, neste contexto, a compreensão da importância da formação política, pedagógica, reflexiva do aluno, no seu sentido mais profundo, ou seja, a compreensão pelo aluno da Universidade, de sua dimensão de cidadania, de sua inserção numa determinada sociedade, onde relações de poder estarão sempre presentes e marcando as relações entre as pessoas, onde quer que elas possam desenvolver suas atividades profissionais.

Ao analisar a formação por nós adquirida no interior do Curso de Formação de Professores da UEPA, nos deparamos com uma realidade diferente de outras,

uma vez que tínhamos, como base de estudos e pesquisas, atividades diferenciadas e consideradas naquele contexto, como inovadoras.

A formação do professor, à luz de uma concepção de educação comprometida com o processo social, exige que ele seja pensado como profissional, com tudo o que isso implica no plano científico e técnico. O que se quer: um profissional com capacidade de inovação, de participação nos processos de tomada de decisão, de produção de conhecimento, de participação ativa no processo de reconstrução da sociedade, via implementação da cidadania.

Uma questão sempre trazida, discutida e trabalhada durante o nosso Curso de Formação de Professores era a condição e a capacidade de nos tornarmos professores competentes, profissionais construtores de nosso próprio conhecimento e tendo como base a pesquisa como eixo norteador de formação e de prática educativa.

A formação do professor pesquisador também era algo novo, trazido no bojo de nossa formação, contrapondo-se às práticas comuns de outros cursos de formação superior onde, segundo Cunha (1997), o panorama usual dos cursos de graduação nega, quase sempre, a idéia do ensino com pesquisa. Em geral, neles está presente a concepção positivista de ciência, marcada pelas prescrições e certezas.

Nesse sentido, a idéia de ensinar resume-se a dar aulas dando bem a matéria, sem atribuir valor real ao modo de aquisição de conhecimentos, às estruturas epistemológicas que fundamentam cada ciência.

No decorrer das disciplinas cursadas ao longo dos semestres, podíamos perceber nas atividades desenvolvidas pelos professores, nos debates em sala de aula, nos estudos e pesquisas por nós efetuados, que se buscava trabalhar sempre na perspectiva da indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Este entendimento foi de fundamental importância no momento de nossa formação, pois acabou por nos subsidiar em nossas práticas docentes desenvolvidas em diferentes espaços.

No sentido de contrapor-se aos princípios do ensino tradicional, existem algumas características de uma nova proposta de formação de professores que se identificaria com a idéia de indissociabilidade que, certamente, levaria a diferentes atividades pedagógicas destes profissionais, dentre elas o entendimento da pesquisa como um instrumento do ensino e a extensão como ponto de partida e de chegada da apreensão da realidade. (CUNHA, 2005, p.38)

Ainda para esta autora, a pesquisa, mais do que uma atividade, é entendida como uma atitude própria do sujeito cognoscente. Ela traduz o sentimento de busca, de indagação que toda a aprendizagem requer. A extensão, por sua vez, constitui-se na leitura da realidade, aquela que é a matéria prima para a construção da dúvida acadêmica. Assim, só é possível construir a dúvida intelectual a partir da leitura de um campo profissional ou científico.

Pensar e propor a formação do professor pesquisador dentro de um curso de graduação em pedagogia, por exemplo, pode causar certo estranhamento. Este estranhamento é fruto da cisão criada entre teoria e prática, entre pensar e fazer, que leva à falsa impressão de que a docência se caracteriza pela aplicação imediata de metodologias formuladas em alguma “instância superior” à sala de aula, fazendo dela (a sala de aula) o lócus da ação, como se o agir desobrigasse o pensar. O pesquisador, que reflete sobre os dados da realidade e formula os direcionamentos da ação tendo como instrumento do trabalho a teoria, se encontra fora da sala de aula e, até mesmo, do cotidiano escolar. Assim, a pesquisa é entendida como o momento do pensar: pensar para orientar o fazer de outros...

Severino (2001) ressalta ainda que se espera dos cursos de formação de professores que dotem seus profissionais de perspectivas de análises, que os ajudem a compreender os contextos nos quais se dará sua atividade docente, sejam eles institucionais ou comunitários, onde venham a exercer liderança pedagógica e intelectual, que tenham capacidade de trabalho em equipe e interdisciplinar.

## **CAPÍTULO 4: A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES A PARTIR DE SUAS NARRATIVAS DE HISTÓRIA DE VIDA**

Utilizar as narrativas de vida profissional dos sujeitos de nossa pesquisa nos faz optar por utilizar uma pluralidade metodológica que segundo Monteiro (2002), implica em transgredir metodologicamente, usando métodos fora da utilidade habitual, procurando dialogar com diversas formas de conhecimento.

Esta opção metodológica também nos remete a uma escolha, que nos possibilitará adentrar nas histórias de vida profissional dos participantes a partir de suas narrativas, para conhecer os processos de sua formação e de como esta formação tem influenciado ou não as suas ações pedagógicas no dia-a-dia de sala de aula.

É importante ressaltar a relevância das narrativas de formação dos sujeitos pesquisados em nosso estudo, uma vez que a partir delas teremos condições de perceber os meandros, o contexto em que estes foram formados, tanto pessoal quanto profissionalmente; o que significa dizer que este processo é decisivo no que diz respeito à atuação deste profissional no seu ambiente de trabalho.

Para Oliveira (2004), fomos narrados no construir das nossas trajetórias. Somos os livros que lemos, os conteúdos e as maneiras pelas quais fomos tratados nas aulas que tivemos, somos os cursos que escolhemos para fazer e aqueles que fizemos, muitas vezes, sem ter escolha; somos também aqueles que deixamos de fazer; somos a influência familiar que nos moldou, as imagens que nossos professores e professoras nos passaram. Nós nos tornamos professores tradicionais ou progressistas muitas vezes pelos encaminhamentos que tivemos durante as nossas formações. Atuamos de acordo com propósitos e conceitos gestados ao longo do tempo, nas nossas crenças e no decorrer das nossas vidas.

Neste sentido, na construção de nosso estudo, procuro neste contexto apresentar as narrativas de vida dos professores com quem dialoguei, que entrevistei, das experiências que ouvi e que direta ou indiretamente também vivenciei, fazendo parte desse processo.

Para apresentar estas narrativas pretendo, juntamente com a construção do texto, dialogar com os autores que vêm discutindo nesta perspectiva, com o intuito de reforçar minhas idéias, referendar as falas dos participantes da pesquisa, pois segundo Oliveira (2004), as narrativas das educadoras pesquisadas nos ajudam a contar uma história que não é apenas nossa, mas que é fruto do trabalho e da capacidade humana de criar, de dar sentido às nossas existências.

Neste processo, entendo também que o resgate da memória é construído de um universo diversificado de marcas, que poderá nos remeter a um relato de imagens, situações, acontecimentos ou à narração de experiências.

Assim podemos ressaltar que, no interior do processo das narrativas, o tempo cronológico não existe. O tempo da memória é o tempo da experiência de um período de vida, de atividade profissional permeada por contextos político, religioso, cultural e afetivo que acaba nos arrebatando e condicionando, quase que inteiramente, nos possibilitando perceber, repensar e reconstruir a realidade, o dia-a-dia, de diferentes formas.

É importante frisar neste contexto que nas lembranças não há diferença entre passado e presente. Por ser vivida, a memória é um fenômeno sempre atual. Não tem passado porque se reporta eternamente à herança, à tradição, ao tempo indiferenciado do mito. A história reconhece o passado e quer conhecê-lo, portanto, é uma representação do passado, e não sua vivência.

Esta pesquisa desenvolveu-se junto às ex-alunas do Curso de Formação de Professores da Universidade do estado do Pará – UEPA, e também professoras da rede pública municipal de Belém. Estas professoras atuam em sala de aula, nas turmas de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

A escolha destas professoras se dá principalmente pelo fato das mesmas terem sido alunas da primeira turma do Curso de Formação de Professores e estarem atuando como professoras antes de cursarem o Ensino Superior, o que me daria maiores subsídios para analisar até que ponto o referido Curso as possibilitou desenvolver uma prática diferenciada e significativa nos seus espaços de trabalho.

O processo inicial da pesquisa junto às participantes de nosso trabalho deu-se a partir de uma escolha prévia e selecionada das professoras que estavam atuando na docência em turmas de Educação Infantil e Séries Iniciais.

Este processo de escolha, no início da pesquisa de campo, foi dificultado ao perceber que a grande maioria das alunas egressas do Curso estavam, exercendo cargos de gestoras de escolas, coordenação pedagógica e atuando também como Secretárias de Educação em alguns Municípios de Nosso Estado.

A opção metodológica por realizar inicialmente a pesquisa com as narrativas escritas seguida das narrativas orais deu-se em função de compreender que este processo poderia me possibilitar diferentes e ricas condições de uma análise mais consistente das falas, das experiências por estas professoras vivenciadas em sala de aula.

O primeiro encontro com as professoras pesquisadas baseou-se numa conversa informal acerca de meus objetivos enquanto pesquisadora e da importância da participação delas neste processo de escrita e oralidade acerca de suas experiências, de suas histórias de formação.

Considerando a proposta de trabalho que eu como pesquisadora pretendia desenvolver junto às professoras pesquisadas, reafirmei o compromisso com estas para a construção de um estudo o mais próximo e significativo possível, considerando os processos de formação docente e atuação pedagógica por elas vivenciados.

#### 4.1 PERFIL BIOGRÁFICO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Consideramos de grande relevância apresentar breves considerações sobre o perfil biográfico dos sujeitos desta pesquisa, como forma de situar o contexto identitário destes.

No processo inicial de um contato com os sujeitos da pesquisa e após a apresentação das questões relativas ao instrumento pelo qual eu iria colher as narrativas escritas e orais, tive a oportunidade de conhecer um pouco de suas histórias após os anos de término do Curso de Formação, assim como também de suas expectativas em relação ao seu trabalho docente, sua formação continuada, mapeando questões iniciais sobre o perfil biográfico das professoras pesquisadas quanto à idade, escolarização, tempo de serviço, remuneração, atividade profissional desenvolvida atualmente etc.

Neste momento constatei que a faixa etária destas professoras variava entre 45 a 48 anos e já atuavam há bastante tempo como professoras de educação infantil e séries iniciais.

As lembranças e trajetórias de formação destas professoras evidenciam marcas significativas acerca do papel exercido pela escola, no que diz respeito ao processo ensino aprendido desenvolvido.

Com a conversa inicial e a troca de informações sobre o que nossas memórias nos permitiam naquele momento lembrar e relembrar, percebemos que várias colegas professoras após o Curso de Graduação buscaram logo uma formação continuada, no intuito maior de redimensionar sua prática de sala de aula a partir de toda uma experiência teórico/prática adquirida no curso de formação de professores.

Outras sentiam-se cansadas, desmotivadas e pouco estimuladas a continuar sua busca por qualificação. O Curso de graduação para outras já representava uma formação suficiente para aposentar-se de forma mais tranqüila, e o conhecimento

adquirido por ocasião da graduação já bastava para desenvolver um trabalho em sala de aula.

No que concerne ao tempo de serviço, pude perceber que as professoras ouvidas já possuíam bastante tempo de experiência de sala de aula como, por exemplo, 19, 20 anos nesta atividade.

Assim, considero pertinente neste contexto apresentar a identificação e o perfil biográfico das professoras ouvidas a partir de uma tabela, para melhor compreensão de suas características e singularidades. Sem esquecer, no entanto, que os nomes aqui apresentados são fictícios, com o intuito de resguardar a privacidade dos sujeitos.

<b>Nome</b>	<b>Tempo de formação Graduação</b>	<b>Local de Trabalho</b>	<b>Área de Atuação</b>	<b>Sexo Estado civil</b>	<b>Salário Mensal</b>	<b>Tempo de Serviço</b>
Maria Estela	15 anos	Escola Municipal Palmira de Carvalho	Educação Infantil e Series Iniciais	Feminino Casada	De 5 a 10 Salários Mínimos	19 anos
Simone Maria	15 anos	Escola Antonio Lemos	Educação Infantil e Séries Iniciais	Feminino Casada	De 05 a 12 Salários Mínimos	21 anos
Joana D'arc	15 anos	Escola Rêgo Barros	Educação Infantil	Feminino Casada	De 5 a 15 Salário Mínimo	16 anos

## 4.2 NARRATIVAS ESCRITAS: O ITINERÁRIO REFLEXIVO DO SABER/FAZER.

O trabalho de pesquisa se dará inicialmente com as narrativas escritas dos sujeitos pesquisados, a partir de um questionário previamente elaborado por mim, com o intuito de obter as informações acerca de vários aspectos que consideramos relevantes.

Neste sentido, é importante entender que:

A escrita da narrativa da trajetória de formação constitui-se em eixo articulador das diferentes atividades desenvolvidas. Para este autor, a narrativa escrita expressa os saberes dos sujeitos, suas experiências, sua subjetividade e singularidade como princípio fundamental para um conhecimento de si a partir das lembranças e memórias que o processo identitário e a vivência da formação comportam. (SOUZA, 2006, p.35)

Goodson (1995) concebe que o estudo das histórias de vida dos professores é muito importante no que diz respeito à análise do currículo e da escolaridade (...) necessitamos saber muito mais sobre as prioridades dos professores. Em suma, precisamos saber mais sobre as vidas dos professores, pois no mundo de desenvolvimento, de formação deste profissional da educação, um ingrediente que está faltando é a voz do professor.

Assim, com base na narrativa escrita dos sujeitos de nossa pesquisa, tenho percebido que esse momento é ímpar na construção da análise, porque exige uma escrita sensível e implicada de cada sujeito, bem como a lembrança de cada um, que acaba remetendo à história de outros e a partir da objetividade e das subjetividades que se expressam nos textos escritos da narrativa.

Josso (2004), afirma que a construção da narrativa de si funciona como uma “atividade psicossomática” em diferentes níveis. Primeiro, no plano da “interioridade”, segundo, na perspectiva “das competências relacionais”, porque implica colocar o sujeito em contato com suas lembranças e evocar as “recordações referências”, organizando-as num texto narrativo que tem sentido para si e esteja implicado com o tema da formação em curso.

A formação do professor deve passar pela reflexão sobre seu saber e seu saber fazer, uma vez que teorias, práticas e experiências de formação passadas são contempladas como objeto de estudo e reflexão, pois elas são indissociáveis, de modo que a mudança de uma delas implica o repensar e o mudar de outra.

Com base nessas reflexões é importante considerar o valor que tem a subjetividade dos sujeitos pesquisados a partir da escrita da narrativa de sua formação, porque é construída por um sujeito sociocultural, a partir de lembranças e experiências vividas.

Cunha (1997, p.38) nos alerta para a importância da narrativa escrita neste processo, ao defender que:

A narração do conhecimento outorga a compreensão da realidade, pois o escrito explica a vida. Assim, as narrativas escritas são mais disciplinadoras do discurso, porque, muitas vezes, a linguagem escrita libera, com maior força que a linguagem oral, a compreensão nas determinações e limites.

Tomarei como referência, neste processo da pesquisa, as questões e dimensões das narrativas escritas, que revelam aspectos significativos sobre os motivos que levaram as professoras ouvidas neste estudo a ingressarem no Curso de Formação de Professores ofertado pelo Instituto Superior de Educação – ISEP em 1990.

*Me apaixonei pelo Curso. Eu trabalhava na época na Escola Municipal Josino Viana e tinha uma turma de estagiários que fazia o Curso de Formação de professores e ao ouvir o relato sobre o mesmo me interessei bastante. Fiz o vestibular neste mesmo ano, fui aprovada e comecei a cursá-lo imediatamente (Professora 1).*

*Na época do vestibular para o ISEP eu estava morando no interior e ouvi a notícia pelo rádio. Imediatamente me interessei para me inscrever, pois neste momento eu já estava trabalhando na educação infantil e queria fazer um curso superior. Não coloquei muita fé que pudesse ser aprovada, pois a concorrência era muito grande com as pessoas da capital. Quando saiu o resultado fiquei muito feliz em saber que uma nova fase na minha vida iria começar. Foi gratificante! (Professora 2)*

*Eu fiz cursinho preparatório para o vestibular. Minha pretensão era fazer para Pedagogia na Universidade Federal do Pará. Quando fiquei sabendo do Curso de Formação de Professores do ISEP resolvi tentar uma vaga. Quando fui aprovada e comecei a fazer o Curso percebi que tinha muita identificação com ele. (Professora 3)*

No que se refere à entrada no ensino superior e a opção pelo Curso de Formação de Professores, identifico nas narrativas das professoras entrevistadas o interesse e a busca de sua qualificação profissional como forma de subsidiar suas práticas pedagógicas cotidianas.

Outra questão interessante trazida pelas professoras diz respeito à escolha do Curso e sua identificação com o mesmo. Hoje, para uma grande maioria de pessoas, a entrada no ensino superior se dá muito mais por uma questão de status, de cobrança da família, da sociedade.

No caso destas professoras a busca da qualificação e a inserção no ensino superior vão ao encontro de uma necessidade profissional e pedagógica. Elas sentiam que era chegado o momento de “correr atrás” de outros conhecimentos, de outras aprendizagens que pudessem auxiliá-las no seu fazer educativo. E estes depoimentos revelam uma preocupação com o processo ensino aprendizagem do seu aluno.

Para Nóvoa (1992) não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores.

É importante ressaltar também que o fato das necessidades de formação serem identificadas pelas próprias professoras, em ligação estreita com o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais significativas junto a seus alunos, favorece a busca de uma qualificação de qualidade e que esteja de acordo com a demanda de sua escola, de sua sala de aula.

Nesse sentido, a formação dos professores em nível superior é hoje percebida como um contínuo e permanente processo de reflexão, abrangendo a própria trajetória de vida do professor e do aluno nas suas várias etapas de aprendizagem, desde sua educação de base até suas experiências mais recentes. Os dois pólos essenciais dessa formação são, sem dúvida, o professor como agente e a escola como organização.

Entendemos desta maneira, que a formação docente deve qualificar o sujeito para uma prática profissional competente e comprometida com a transformação social.

Ao escrever suas narrativas e analisar em que aspectos metodológicos o Curso de Formação de Professores foi diferenciado, as professoras pesquisadas assim se colocaram:

*Na minha opinião, o grande diferencial de nosso Curso foi sem dúvida nenhuma a questão de se falar muito, pesquisar e produzir os trabalhos sempre enfocando o professor pesquisador e a importância de sempre se trabalhar a relação teoria e prática. Sempre relembro das palestras do professor Pedro Demo, onde estas questões eram colocadas com muita ênfase e até mesmo como uma necessidade extrema na nossa formação dentro do Instituto. (Professora 1)*

*Hoje eu imagino que o Curso tinha muitas coisas diferentes a nos oferecer. Era sem dúvida uma realidade nova para todos os alunos, e para mim principalmente. Recordo-me de alguns aspectos que eram novos, inovadores, como: a leitura, a pesquisa e a tão cobrada produção própria. Quantas noites fiquei sem dormir para tentar ler e produzir meus próprios textos. A idéia do professor pesquisador era sempre um discurso muito forte nas nossas cabeças e a cobrança dos professores em relação à pesquisa era sempre muito grande.*

*Eu sempre achava que nunca ia conseguir fazer as pesquisas, as leituras e ainda apresentar um texto da minha autoria. Mas no final das contas a gente sempre conseguia e tinha o auxílio muito importante dos livros e das orientações dos professores. Era um processo difícil e doloroso, isso não posso negar! (Professora 2)*

*O aspecto metodológico que sempre considerei diferenciado era a intensa cobrança por parte de todos que estavam no Curso sobre a produção própria do aluno. Na hora das apresentações dos trabalhos, nos seminários era sempre cobrado que se buscasse fazer a relação entre teoria e prática.*

*Eu tinha consciência da minha experiência de sala de aula, e dentro do Curso fui percebendo que a teoria estava me faltando, porque a prática eu já tinha. Hoje tenho a clareza de que este processo foi importante para melhorar e facilitar as atividades que desenvolvo em sala de aula com meus alunos. (Professora 3)*

As lembranças sobre as dificuldades das produções próprias, da prática da pesquisa como cobrança no processo de formação, aparecem em diferentes narrativas escritas das professoras, as quais reforçam o caráter técnico e tradicional que estas possuíam em relação a estas questões.

Tanto os trabalhos escritos quanto as atividades que deveriam ser apresentadas durante o Curso revelam mudanças nos dispositivos pedagógicos, em relação à superação das dificuldades apresentadas por estas professoras no seu processo formativo, com relação ao trato com a pesquisa, com a produção própria, com a autonomia acadêmica.

Na perspectiva da formação do professor pesquisador salienta-se a mudança de atitudes face à aprendizagem, o seu afastamento de uma pedagogia da dependência para uma pedagogia da autonomia. (DEMO, 1994, p.18)

Na realidade, os desafios enfrentados pelas professoras no seu processo formativo no interior do Curso revelam toda uma deficiência em relação ao trabalho com a produção própria, com as leituras, as pesquisas. Estes aspectos foram raramente trabalhados nas suas formações anteriores, dificultando sobremaneira as suas atividades desenvolvidas no Instituto.

Assim, o critério básico da avaliação da aprendizagem do aluno no Curso de Formação de Professores é a elaboração própria do trabalho científico, definida como capacidade de produzir posicionamento próprio elaborado sobre a matéria estudada. A forma de avaliação predominante é o trabalho de pesquisa para cada disciplina ao final do semestre, precedido de pelo menos três cumulativos, para facilitar o desdobramento crescente e a orientação do professor.

Este trabalho de pesquisa apresentado acima consistia numa produção que deveria ser construída pelos alunos durante o semestre letivo, um para cada disciplina, numa perspectiva progressiva e sistemática sendo demonstrado e formalizado através dos produtos prévios e finais, cujo domínio da elaboração própria se constituiria no elemento diferencial para ajuizar uma determinada qualidade aos respectivos trabalhos.

Esta realidade trazida pelos pressupostos metodológicos do projeto pedagógico do Curso e a concreticidade do cotidiano dos alunos no seu processo de formação dentro do Instituto configuram-se, a partir das narrativas das professoras entrevistadas, numa grande dificuldade por elas enfrentadas para dar conta destas atividades.

Este fato, no meu entendimento, se mostra difícil, por conta de uma formação diferenciada adquirida antes da entrada no Curso de Formação do ISEP por estes alunos. A formação prévia destes, na maioria das vezes, se dava de forma fragmentada, técnica e instrumental, desconsiderando um processo de

formação que toma como pressuposto básico o sujeito com possibilidades de perceber-se enquanto sujeito histórico e atuante na sociedade.

Neste sentido, os aspectos metodológicos diferenciados trazidos pelo Curso de Formação de Professores, que se refletem nas narrativas escritas pelas professoras, me fazem perceber que é a partir das análises das práticas dos profissionais quando enfrentam problemas complexos da vida escolar que se compreende o mundo, utilizando o conhecimento científico que possibilita a resolução de situações incertas e desconhecidas, que possibilitam a elaboração e modificação de rotinas, experimentando hipóteses de trabalho, recriando estratégias, procedimentos e recursos.

Este fato é reforçado pelas professoras ao narrarem suas dificuldades no processo de leitura, pesquisa e produção própria, mas que ao mesmo tempo buscam a superação de suas lacunas, tendo auxílio dos professores orientadores neste percurso e subsídios teóricos dos livros.

Assim, à medida que o professor ressignifica suas crenças ele está produzindo mudanças em sua prática, e a pesquisa, como eixo norteador de sua formação, vai possibilitar um enfoque de um profissional prático-reflexivo, apresentando como possibilidade o desenvolvimento e o aprofundamento de sua compreensão sobre a prática educacional.

A formação do professor como profissional reflexivo passa, necessariamente, pela qualidade e competência técnico política e investigativa que este profissional estabelece com sua práxis de trabalho docente e educativo, a partir do conhecimento na ação, na reflexão da ação, reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação.

Para Nóvoa (1995) a prática reflexiva na ação docente ganha uma pertinência acrescida no quadro do desenvolvimento pessoal dos professores e remete para a consolidação no terreno profissional de aspectos de auto (formação) participada. Os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a sua vida, o que no caso dos professores é também produzir a sua profissão.

Neste sentido, a importância da percepção do professor como profissional reflexivo, investigador da sua própria prática, lhe dá condições de repensar esta prática e de transformá-la cotidianamente, tendo como suporte as referências teóricas que podem realimentar a sua prática pedagógica.

Quando se refere às dificuldades por ela enfrentada, no que diz respeito ao trabalho com a pesquisa em sala de aula atualmente, considerando que sua formação foi basicamente norteadada por este princípio educativo, a primeira professora entrevistada, apresenta suas considerações da seguinte maneira:

*As dificuldades que hoje se apresentam são inúmeras. A escola não disponibiliza livros que possam nos auxiliar em sala de aula. A biblioteca que temos é pobre, precária e apresenta na sua grande maioria livros didáticos e gibis para as crianças. Tento criar na sala de aula um momento de leitura com os meus alunos, mas o tempo é sempre corrido... A turma é grande e as crianças trazem muitos problemas de aprendizagem e nós acabamos não tendo tempo para a leitura, para a pesquisa com eles. (Professora 1)*

Percebe-se neste depoimento escrito, a preocupação da professora em tentar fazer com que seus alunos leiam; que tenham atividades diferentes. Mas, ao mesmo tempo, a realidade que se apresenta no cotidiano da escola pública hoje, demonstra as barreiras que estes profissionais enfrentam para efetivar o processo de leitura, pesquisa e escrita de forma sistematizada.

Na concepção de Demo (1994), a sala de aula deixou de ser um espaço onde apenas se transmite conhecimento, passando a ser um espaço onde se procura e onde se produz conhecimento.

Embora se tenha a clareza das dificuldades que as escolas públicas apresentam para oferecer uma estrutura adequada aos alunos, com efetiva inserção no mundo da leitura e da pesquisa, as diferentes situações de sala de aula motivam a reflexão docente acerca do ato pedagógico, ampliando, ainda, a percepção dos problemas, das necessidades dos alunos, das limitações e das possibilidades da prática, encaminhando o professor na construção de ações, de estratégias diferenciadas, de modo a responder às exigências que essa realidade lhe impõe.

Com base nesta realidade é importante ressaltar que a mudança da cultura escolar requer professores qualificados. Eles têm papel decisivo no processo de elaboração, implantação e aperfeiçoamento das novas práticas pedagógicas e na consolidação das mudanças atuais.

Esteban (2002, p.119) nos auxilia nesta análise, ao afirmar que:

A professora inconformada com o fracasso escolar intui que precisa criar alternativas pedagógicas favoráveis aos alunos e alunas que não estão avançando como se esperava. Ela quer saber efetivamente o que acontece quando ensina e alguns aprendem e outros não. Ela quer saber porquê [...] A professora vai assumindo uma postura investigativa, voltando-se para o outro, para melhor compreender o outro em sua diferença e, ao compreender o outro, vai tornando-se mais criativa e vai produzindo novas teorias explicativas que lhe possibilitam interferir no processo pedagógicamente.

Ao se considerar a relação ensino-pesquisa como um dos núcleos integradores da formação dos profissionais de ensino, posto que deve ser trabalhada na trajetória curricular, abarcando as diferentes áreas do conhecimento, de forma a se constituírem em unidades indissociáveis da práxis educativa, seu compromisso maior está em se articular com as demais relações que compõem o fenômeno educativo: escola- sociedade, político-técnico, teoria-prática, conteúdo-forma, professor-aluno, ensino-aprendizagem.

Nunes (1995) nos chama atenção para um aspecto importante e que deve ser levado em consideração ao se analisar a dificuldade que o professor enfrenta no seu dia-a-dia para trabalhar com a pesquisa em sala de aula. Segundo esta autora:

Compreender o processo de construção da relação indissociável entre ensino e pesquisa requer antes de tudo o reconhecimento de que a articulação entre ambos os processos dependem de um conjunto de circunstâncias históricas e variáveis, que vão desde as políticas educacionais e científicas, passando pelas condições de recursos, equipamentos, espaço e tempo, chegando até às peculiares idiosincrasias de personalidade dos profissionais que desenvolvem esses trabalhos (NUNES, 1995, p.90)

Nas narrativas das outras professoras, o problema não é diferente em relação à falta de estrutura oferecida pela escola para subsidiar o professor em suas atividades com a pesquisa em sala de aula.

*A escola não oferece repertório de leitura. Não temos na escola a estrutura hoje que o ISEP tinha no passado. Perdemos na escola este princípio da pesquisa, embora saibamos que é importante a figura do professor pesquisador e incentivador deste aspecto nas crianças. A escola pública não oferece esta estrutura...(Professora 2)*

*O tempo que temos para desenvolver nosso trabalho na escola é tão curto, que às vezes não vejo condições e nem possibilidades de pensar a pesquisa ou mesmo de fazer a pesquisa. Estas coisas hoje parecem muito distantes de nossa realidade. A escola não tem estrutura e o professor não tem tempo para pesquisar. Ficamos só na sala de aula, desenvolvendo nossos planos e tentando resolver os problemas trazidos pelos alunos, que são muitos: de ordem familiar, financeira, drogas, violência, saúde...esta é a realidade! (Professora 3)*

Com base nos depoimentos destas professoras percebemos que, embora o Curso tenha lhes possibilitado uma formação na perspectiva da pesquisa, os entraves do cotidiano da escola são grandes, impedindo muitas vezes que as ações docentes se efetivem de forma significativa.

Em outras palavras, o princípio da indissociabilidade de ensino-pesquisa expresso em leis, projetos pedagógicos, documentos e pareceres, enquanto pressuposto educativo, institucional e normativo, é imprescindível à organização do trabalho pedagógico, porque revela uma intenção deliberada dos rumos pedagógicos que a escola deve tomar. Mas esta intenção, por si só, não é garantia de que tal princípio se concretize.

Percebemos esta realidade na narrativa das professoras, ao relatar que os problemas de infra-estrutura da escola, as dificuldades do cotidiano de sala de aula, as impedem de realizar uma ação concreta.

Considera-se, neste sentido, que as intenções deliberadas quanto ao princípio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa, expresso como eixo curricular no Curso de Formação de Professores, apresentavam um valor social importante, mas sua concretização tem demonstrado, a partir das narrativas das professoras pesquisadas, o quanto esta prática pedagógica hoje se distancia desse princípio.

Ressalta-se, no entanto, que a formação do professor pesquisador envolve tanto atitudes e saberes, como competências, proporcionando condições para que os profissionais desempenhem um papel ativo na elaboração de objetivos,

estratégias, avaliações, enfim, práticas que emanem da cabeça e das mãos deste professor, por meio de um ensino crítico e reflexivo que lhe instigue o desejo de aprender e de ensinar, sempre levando em consideração as responsabilidades e o compromisso em sua prática, com a clareza de reconhecer e incorporar na sua ação a realidade concreta em que se situa, problematizando-as permanentemente.

Entendemos assim que é de extrema importância a necessidade dos professores se constituírem como professores pesquisadores, pois a maior limitação para o desenvolvimento profissional dos docentes está na sua falta de autonomia profissional, individual e coletiva.

Assim, necessário se faz que os professores construam a sua teoria pedagógica a partir de uma reflexão crítica sobre seus próprios conhecimentos práticos.

Para Zeichner (1993) a reflexão do professor deve extrapolar os limites da sua sala de aula, isto é, além de refletir sobre as preocupações de sua prática os professores devem refletir, também, sobre as condições sociais de ensino que influenciam no seu trabalho.

A pesquisa como expressão educativa volta-se, basicamente, à capacidade de andar de olhos abertos diante do resgate da participação dos indivíduos na construção histórica da sociedade.

Assim, torna-se claro e imprescindível que o maior poder de mudança encontra-se no conhecimento, tendo em vista a mobilização das potencialidades de cada sujeito histórico para delinear um futuro alternativo de mudanças.

Com base nesses pressupostos é que afirmamos que a formação do professor pesquisador vai possibilitar a ele uma ampliação de seus conhecimentos, permitindo-lhe realizar a sua práxis educativa, que só é possível quando esse profissional, que é indivíduo, sujeito histórico, político, conseguir alcançar a sua emancipação como pessoa, construída pela pesquisa na mudança e para a mudança.

O envolvimento do professor pesquisador na reflexão das suas próprias ações pedagógicas e na reflexão teórica sobre esta formação é um convite para que seja garantida a construção da concepção e aplicação da pesquisa, enquanto componente base e princípio metodológico diferenciado e investigativo, ao mesmo tempo em que contribui para a profissionalização do professor em sua ação docente.

Cunha (2005, p.67) reforça esta questão, afirmando que:

No sentido de contrapor-se aos princípios do ensino tradicional, existem algumas características de uma nova proposta de formação de professores que se identificam com a idéia de indissociabilidade que, certamente, levaria a diferentes atividades pedagógicas destes profissionais, dentre elas o entendimento da pesquisa como um instrumento do ensino e a extensão como ponto de partida e de chegada da apreensão da realidade. A pesquisa, mais do que uma atividade, a pesquisa é entendida como uma atitude própria do sujeito cognoscente. Ela traduz o sentimento de busca, de indagação que toda a aprendizagem requer. Neste sentido, só é possível construir a dúvida intelectual a partir da leitura de um campo profissional ou científico.

Neste contexto, percebe-se que a formação do docente, por mais competente que seja, nem sempre dá condições para que o mesmo desenvolva uma prática consistente no seu cotidiano escolar, uma vez que inúmeros professores recém-formados chegam às escolas e sentem dificuldades quando se defrontam com o ambiente natural. É neste momento que percebem claramente a distância entre o discurso acadêmico e a prática docente.

Para Schon (1992), na educação a crise de confiança no conhecimento profissional centra-se no conflito entre o saber escolar e a reflexão em ação de professores e alunos.

O processo de leitura das narrativas escritas dos sujeitos descortina amplas possibilidades de análises, no que diz respeito às dificuldades que estes enfrentam hoje para aliar teoria e prática no cotidiano de sala de aula.

Sobre estas questões busco, nas narrativas a seguir, compreender e analisar, à luz de autores que hoje pesquisam e estudam sobre a importância da relação teoria e prática no fazer pedagógico:

*Relacionar teoria e prática é um aspecto frágil hoje no meu fazer pedagógico; por conta da estrutura precária da escola, por conta da distância da leitura, voltamos nossos trabalhos só para a prática. Temos um projeto na Prefeitura (ECOAR) que tem tentado resgatar este aspecto. Mas os professores que atuam na Educação Infantil na rede municipal não participam deste processo, então fica difícil...(Professora 1)*

*Nas atividades que desenvolvo com meus alunos na sala de aula sempre procuro fazer esta relação entre o que eles estudam, com a realidade da família, do bairro, do dia-a-dia deles. Nós sabemos que os livros didáticos trazem uma realidade que não é nossa, mas sempre me preocupo em falar das coisas da nossa região, das coisas que temos e que não estão contemplados nestes livros. Os alunos precisam conhecer para valorizar os nossos costumes, as nossas histórias*

*Os alunos também trazem muitos problemas de casa, contam fatos que busco relacionar com os conteúdos que estamos trabalhando. Tenho clareza que não é uma coisa fácil a ser feita, porque às vezes nossa preocupação acaba sendo apenas de ar conta do conteúdo e fazer com que os alunos leiam e escrevam corretamente. Os pais cobram isso da gente sempre! (Professora 2)*

*Eu sei da importância que é trabalhar com os alunos tentando fazer a relação dos conteúdos com a prática deles, com a vivência. Nas minhas tentativas de trabalhar desta forma, fica difícil, porque a realidade da escola é complicada. Somos cobradas diariamente na leitura e escrita dos alunos e acabamos nos perdendo nas outras questões que são importantes de serem trabalhadas em sala de aula, como por exemplo esta ligação direta entre teoria e prática. (Professora 3)*

Percebe-se nas escritas das professoras que as mesmas têm consciência da importância da fusão entre teoria e a prática no fazer pedagógico, mas que a realidade de sala de aula tem impedido esta ação, por considerarem que outros aspectos, outras questões são mais urgentes de serem trabalhados.

Assim, constata-se que esta realidade do cotidiano escolar aqui apresentado, com tantas dificuldades e tantos entraves, as impedem também de perceber que o processo ensino aprendizagem pode se dar de forma mais efetiva, mais concreta e, portanto, mais facilitada para os alunos, se os conteúdos de sala de aula forem trabalhados na perspectiva de uma ligação direta com o dia-a-dia do aluno, com a sua vida fora da escola.

Um dos aspectos bastante explorado no decorrer do Curso de Formação de Professores era a importância de se aliar teoria e prática, nas ações educativas dos profissionais que ali estavam sendo formados.

Nesta perspectiva, é importante afirmar que os saberes docentes se constroem pelo significado que cada professor, enquanto autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida e formação.

Entendemos, desta forma, que a qualificação do professor necessita levar em conta estes aspectos, considerando os conhecimentos produzidos a partir de uma reflexão da prática pedagógica e dos diálogos que estabelecem com os diversos discursos educacionais.

Nesse contexto necessitam, ainda, considerar os saberes da experiência, constituída no dia-a-dia da escola na formação de professores, conferindo um novo status a estes profissionais da educação - um status de produtores de conhecimentos e saberes, ao invés de apenas meros aplicadores de conhecimentos e saberes produzidos por outros.

Para tanto, é fundamental reconhecer a escola como espaço de questionamento, do confronto entre a teoria e a prática, da recriação de teorias e práticas, da necessidade de saber sempre mais e melhor, da construção de novas formas de olhar a realidade e de encontrar mecanismos para enfrentar os dilemas, os desafios postos pelo trabalho docente no contexto real pedagógico.

Para Brito (2006) há a necessidade de se delinear um processo de formação do professor em que a prática se transforme num local de produção do saber, capacitando-o a compreender, entre outros aspectos, a peculiaridade dos alunos, a função social da escola e a especificidade da ação docente, valorizando os saberes e práticas dos professores, ampliando, assim, sua autoformação pessoal e profissional.

Segundo este ponto de vista, faz-se necessário enfatizar a importância de uma formação do professor que priorize, entre outros aspectos, a relação teoria e prática, a formação do professor pesquisador, como também os saberes específicos ligados à natureza da profissão docente.

A realidade da escola pública narrada pelas professoras apresenta uma dimensão singular, complexa e concreta do cotidiano de sala de aula, onde

desenvolver atividades pedagógicas aliando teoria e a prática torna-se quase impossível num contexto tão adverso como elas apresentam.

Nesta concepção, ressalta-se que seria ingênuo esperar que a formação do professor, adquirida na Universidade, possa dar conta de toda a dinâmica do processo ensino aprendizagem que se apresenta no dia-a-dia da escola. Todavia, é coerente buscar, nesse processo de qualificação, uma formação teórico-prática alicerçada em saberes peculiares ao processo de ensinar e aprender, a fim de formar professores nas concretas situações de ensino, oportunizando, com base nas diferentes leituras do cotidiano de sala de aula, novas apropriações sobre o ensino aprendizagem.

Entende-se desta forma que a atividade docente tem um caráter bastante específico e requer saberes e competências específicas para possibilitar um enfrentamento, por parte dos professores, das dificuldades que se apresentam no dia- dia da escola.

É fundamental, segundo Nóvoa (1995), que os professores criem um saber de sua própria prática, integrando a parte teórica com base numa reflexão sobre a experiência pedagógica. Para tanto, faz-se necessário que os professores adquiram maior poder político; que conquistem visibilidade social, afirmando seus saberes, por meio oral e escrito; que encontrem processos equilibrados de relacionamento com comunidades científicas; que construam espaços para refletir coletivamente no seio das escolas.

Por outro lado, tendo como base a narrativa das professoras, é de fundamental importância que o professor em sala de aula não deixe se abater pelos problemas que se apresentam; que busque novas formas de ensinar; crie novas estratégias para suas práticas pedagógicas e que não desista de transformar o seu fazer pedagógico em algo relevante e com significado na vida do seu aluno.

A resignificação da prática educativa envolve mudanças substantivas nas atitudes e no modo de pensar, constituindo-se, por isso mesmo, num processo complexo, na medida em que significa aprender com novos contextos.

De acordo com o ponto de vista de Nóvoa (1995), os professores não são certamente os “salvadores do mundo”, mas também não são “meros agentes” de uma ordem que os ultrapassa. Só através da re-elaboração permanente de uma identidade profissional os professores poderão definir estratégias de ação que podem não mudar tudo, mas podem mudar alguma coisa. E esta alguma coisa não é pouca coisa.

Neste sentido entendemos que o professor necessita tornar-se o sujeito da reflexão que faz de sua própria ação docente, não se tratando, no entanto, apenas de um conhecimento implícito na atividade prática, mas de um diálogo entre a prática vivida e as construções teóricas formuladas neste e sobre estas vivências. É a idéia do processo de reflexão-ação-reflexão e que pode tornar-se para o professor um dos melhores instrumentos de aprendizagem.

Segundo Demo (1994, p. 42):

Pensar sempre a relação teoria e prática é fundamental no processo de (re) construção do conhecimento, sem falar na insistência das teorias modernas na necessidade de sempre privilegiar, como ponto de partida, a experiência histórica.

Assim, buscar na teoria fundamentos para refazer a prática é uma atitude necessária na postura do professor, uma vez que, ao desenvolver este processo o mesmo tem condições de buscar posturas alternativas, propostas diferentes no sentido de melhorar sua prática pedagógica.

Na visão de Nunes (1995), ao plasmar-se a cisão de teoria e prática no processo de construção do conhecimento, tais práticas de formação tendem a produzir profissionais com uma precária formação, tanto teórica quanto prática, tanto política quanto técnica, porque lhes falta um corpus teórico substancial para entender e explicar os fenômenos que compõem o ato educativo.

E, por outro lado, por caracterizarem seu ensino desvinculado da realidade das escolas - a realidade objetiva, a prática social não é tomada como referência de análise e compreensão para o trabalho docente, instalando-se, assim, a cisão de teoria e prática, ressoando de forma negativa no trabalho docente quando os

futuros professores não conseguem compreender/lidar com os problemas postos pela realidade das escolas.

Desta forma entendemos que, ao se questionar a prática estaremos elaborando este conhecimento de forma coletiva e individual, provocando, sobretudo, busca de teorização para subsidiar e fundamentar a ação docente mais consistente no dia-a-dia da escola.

#### **4.3: NARRATIVAS ORAIS DE EXPERIÊNCIAS FORMADORAS: A ARTE DE LEMBRAR**

Para a construção deste estudo a partir das narrativas orais dos sujeitos da pesquisa pretendo, juntamente com a apresentação das falas das professoras, subsidiar a construção do texto, dialogando com diferentes autores que têm pesquisado, discutido e produzido acerca da importância das narrativas orais, como base para análises de práticas docentes.

A arte de lembrar remete o sujeito a observar-se numa dimensão genealógica, como um processo de recuperação do eu, e a memória narrativa marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais articulam-se com as lembranças e as possibilidades de narrar as experiências. O tempo é memória, o tempo instala-se nas vivências circunscritas em momentos; o tempo é situar-se no passado e no presente (SOUZA, 2006, p.102).

Ao pesquisar junto às professoras as suas trajetórias de formação e a relação com sua prática educativa busco, neste contexto, subsídios para refletir em que medida a formação adquirida no Curso de Formação de Professores possibilitou-lhes uma prática diferenciada e significativa junto a seus alunos.

As narrativas orais das trajetórias profissionais aqui apresentadas demonstram a relevância da formação e da ação pedagógica das professoras entrevistadas, onde fazem surgir não apenas uma história individual, mas uma riqueza de significados, a partir das experiências e das práticas docentes desenvolvidas no cotidiano de sala de aula por estas professoras.

No que se refere ao significado do Curso para os sujeitos da pesquisa, no momento histórico em nosso Estado em que ele foi implantado, as narrativas das professoras marcam com bastante evidência as implicações que este significou nas suas vidas acadêmicas, ao afirmarem que:

*O maior significado que este Curso podia representar para a minha vida profissional era o fato de ser específico para a formação do professor para atuar na educação infantil e séries iniciais. A formação do professor pesquisador também foi importante, ao me dar o embasamento para pesquisar, para ter uma noção mais exata da importância da pesquisa na*

*nossa formação e, principalmente, na formação do professor da educação infantil e séries iniciais. Para mim o Curso foi diferenciado. (Professora 1)*

*O Curso de Formação de Professores do ISEP foi determinante na minha formação profissional e até pessoal. Trabalhávamos com atividades que não eram comuns em outros cursos superiores, por exemplo: aulas dinâmicas e orientações individuais. Tínhamos condições de tirar nossas dúvidas e aprender muito mais. A pesquisa era algo muito cobrado, e a produção teórica acabava por nos fazer leitores e pesquisadores diários. Foi muito difícil e doloroso no início, porque não estávamos acostumados a este tipo de atividade, a este tipo de cobrança por parte dos professores. (Professora 2)*

*O significado deste curso para mim? Imagino que ele representou o que de mais novo e diferente havia neste sentido. Tínhamos um espaço específico para desenvolver nossas atividades. Buscávamos uma formação para atuar especificamente na educação infantil e séries iniciais. Tudo era novidade para nós. Vivíamos na biblioteca, lendo muito, pesquisando para tentar produzir nossos textos. No início senti muito dificuldade para me adaptar a esta situação, mas o tempo acabou fazendo com que compreendêssemos a importância de toda aquela proposta que o Instituto trazia para a nossa formação. (Professora 3)*

A referência na fala das professoras, com relação à formação do professor pesquisador, constitui-se numa relevante constatação da necessidade da qualificação do professor enquanto pesquisador nos Cursos de Formação, buscando sua inserção no processo de redimensionamento da relação pedagógica.

O desafio que se coloca atualmente, no entanto, é que a unidade indissociável desse princípio deve estar ancorada, essencialmente, no projeto pedagógico institucional, o que era uma realidade no ISEP.

Entendia-se a sua relevância, enquanto diretriz político-pedagógica para os cursos de formação dos profissionais do ensino, a partir de um trabalho coletivo, propondo-se a alcançar, em termos de objetivos, finalidades e práticas sociais, vislumbrando e construindo os caminhos a serem percorridos por seus sujeitos históricos, que a relação ensino aprendizagem saísse da condição de “invisibilidade”.

Pimenta e Anastasiou (2002, p.68) reafirmam a importância da pesquisa na formação do professor a partir do seguinte ponto de vista:

*Nos processos de formação, é preciso considerar a importância dos saberes da experiência do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida). Esses saberes se dirigem às situações de ensinar e com elas dialogam, revendo-se,*

redirecionando-se, ampliando-se e criando. No entanto, também contribuem revê-los, redirecioná-los, transformá-los. Daí a importância da pesquisa sobre o ensino na formação de professores. São as demandas da prática que vão dar a configuração desses saberes. Como o ensino ocorre em contextos sociais específicos, tais como as aulas, as escolas, os sistemas de ensino, as culturas; é preciso conhecer esta prática (daí a importância da pesquisa da prática e da realidade nos processos formativos).

No que diz respeito à formação do professor pesquisador como um princípio educativo e tomando como base o projeto pedagógico do Curso oferecido pelo ISEP podemos perceber que a ênfase na indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão sempre permeou o trabalho pedagógico dos professores, no interior do Instituto, por entender que esses pilares se interrelacionam e se completam.

Neste sentido a metodologia do Curso era fundada basicamente na pesquisa e na produção do conhecimento, onde alunos e professores, de forma coletiva, buscavam dinamizar seus trabalhos de pesquisa, em consonância com a estrutura curricular do Curso e sua especialidade.

Reforçando a reflexão da importância da pesquisa como eixo norteador no curso de formação de professores, Souza (2006) reafirma que é patente na literatura internacional e nacional o papel estabelecido à pesquisa, como um princípio para a formação de professores, embora as políticas de formação, implementadas em consequência do neoliberalismo, insistam em esvaziar o sentido da pesquisa sobre a prática e na prática, com um aligeiramento da formação, desprivilegiando os tempos e espaços de formação e, conseqüentemente, os estudos e avanços indicados sobre a formação docente no Brasil.

A defesa de uma formação do professor-pesquisador vem se consolidando no espaço acadêmico ao "reafirmar o papel da pesquisa, tanto em relação à formação de professores quanto ao desenvolvimento pessoal e profissional, articulando-se com categorias teóricas no campo dos saberes docentes, repertórios de conhecimento, da identidade e da história de vida como dispositivo de formação inicial e continuada, implicando outras compreensões sobre a prática e o lugar que ocupa a prática no espaço de formação, por indicarem pressupostos teóricos diferentes daqueles defendidos pela racionalidade técnica como viés único e como verdade absoluta para a formação (SOUZA, 2006, p.156).

Assim, de acordo com o Projeto Político Pedagógico do Curso de Formação de Professores, seus objetivos maiores voltavam-se para a construção de uma

postura de professor (a) pesquisador (a), apresentando em seu bojo, 11 linhas de pesquisa, a saber:

- 1- **Educação, Sociedade e Mundo do Trabalho** - visando problematizar a educação como objeto socialmente produzido e interpenetrado nas diversas dimensões sociais. Buscava-se neste enfoque, pensar a educação nos seus aspectos filosóficos, sociológicos, econômicos, históricos, político-ideológicos e culturais.
- 2- **Educação, Linguagem e Informática** - pesquisando a linguagem no processo de aprendizagem educacional formal, visando a elucidar a complexidade das formas de comunicação, sua estrutura conceitual e morfológica. Neste caso a problematização deveria propor métodos e mecanismos para a alfabetização e para a comunicabilidade dos conteúdos da educação básica.
- 3- **Cognição, Subjetividade e Aprendizagem** - centrando seus estudos nos aspectos psicológico, físico e social que intervêm no processo de desenvolvimento e aprendizagem cognitiva, na relação professor-aluno, etc.
- 4- **Sexualidade, Identidade e Afetividade** - esta linha de pesquisa buscava investigar os aspectos relacionados à formação da personalidade do aluno que interferem no processo educativo.
- 5- **Conteúdo, Avaliação e Metodologia de Ensino** - a pesquisa nesta linha, proporcionava a análise da expressão dos conteúdos específicos da educação básica, para problematizar e produzir métodos e recursos para o desenvolvimento da aprendizagem. Neste sentido, as produções advindas dessas pesquisas deveriam materializar-se em publicações de livros didáticos, contendo sincronicamente conteúdos, métodos e recursos para o desenvolvimento da aprendizagem na educação básica.
- 6- **Planejamento, Currículo e Ação Pedagógica** - canalizando suas ações de pesquisa para problematizar o planejamento da educação básica e

propor soluções para os problemas técnicos educacionais, presentes na educação dos alunos.

- 7- **Artes, Recreação e Atividades Físicas na Educação Básica** - buscava-se trabalhar, nesta linha de pesquisa, a dimensão lúdica, artística e física no ensino básico, tomando por princípio a indissociabilidade entre corpo, mente e manifestação lúdica e cultural, entendendo e propondo formas de expressão e comunicação humana para a educação básica, tornando-a uma educação que pudesse comportar a dimensão lúdica e artística, para tornar-se mais completa.
- 8- **Educação, Cultura e Realidade Regional** - a pesquisa de caráter regional e local na educação rural, na educação de jovens e adultos e na educação em áreas específicas da Região Amazônica, representavam os maiores objetivos desta linha de pesquisa.
- 9- **Educação, Estado e Ideologia** - buscava estudar, analisar e interpretar cientificamente a relação dialética existente entre Educação, Estado e Ideologia. Orientava o aluno para que pudesse construir uma consciência crítica dos condicionamentos ideológicos e políticos do processo.
- 10- **Educação, Meio Ambiente e Ecologia** - trabalhando os conteúdos das Ciências Naturais e Sociais, esta linha de pesquisa, buscava orientar os alunos a estabelecerem uma relação dialética e crítica entre a educação e os ecossistemas natural e social. Objetivava, também, construir uma consciência política e ecológica nos alunos, para que estes se preocupassem com a necessidade de uma relação não alienada entre homem/natureza/sociedade, com ênfase aos impactos sócio-ambientais das ações predatórias do homem.
- 11- **Educação Popular, Folclore e Manifestações Artístico-Populares** - objetivando trabalhar o conteúdo teórico-prático das disciplinas do Curso, esta linha de pesquisa visava orientar os alunos para que pudessem compreender que a educação não existe apenas no ensino escolar formal, mas no meio sociocultural onde todos participam coletivamente. Tratava-

se, assim, de resgatar tudo que é vivido e aprendido na vida cotidiana, nos diferentes grupos sociais do educando.

Estas linhas de pesquisa objetivavam dar um norte para professores e alunos na construção de seus projetos de pesquisa, assim como nas produções teóricas individuais, que eram cobradas cotidianamente dentro do Instituto.

Com base nestes pressupostos podemos considerar que existia no interior do Curso um grande empenho por parte dos professores, no sentido de orientar e acompanhar o processo de construção das pesquisas dos alunos, bem como a motivação para o envolvimento destes nos projetos e nos eventos de pesquisa que se desenvolviam no Instituto.

É importante também ressaltar, nesse contexto, que a formação do professor centrada na reflexão, na crítica e na pesquisa fará uma grande diferença em sua prática docente, possibilitando-o adotar atitudes importantes no seu cotidiano de sala de aula.

A formação do professor nesta perspectiva daria condições plenas para:

O professor participar da construção de sua profissão e no desenvolvimento da inovação educativa, norteando a formação de um profissional não só para compreender e explicar os processos educativos dos quais participa, como também para contribuir na transformação da realidade educacional no âmbito de seus projetos pessoais e coletivos (RAMALHO, 2003, p. 23).

Outro aspecto apresentado na narrativa das professoras, quanto ao significado do Curso em suas vidas, diz respeito ao fato do ISEP possibilitar a formação do professor em nível superior para atuar na Educação Infantil e Séries Iniciais, o que antes não existia em nosso Estado.

Segundo Albuquerque (2007), as diretrizes norteadoras dos cursos de formação de professores da educação básica refletem a demanda da centralidade da universalização do ensino, frente às profundas mudanças nas expectativas educacionais da sociedade brasileira.

Com esta expectativa da sociedade, destaca-se a necessidade da qualificação dos professores para atuar na educação infantil e séries iniciais pois,

predominantemente, a história da formação no país está enraizada em um formato tradicional, que não desenvolve os conhecimentos necessários para a atividade docente, principalmente para este campo educacional.

O Curso de Formação de Professores do ISEP foi considerado uma experiência inovadora no Estado, também por oferecer uma formação em nível superior para os professores que atuavam na educação infantil e séries iniciais, conforme constatamos nas falas das professoras acima.

Na verdade o que se discursava em relação a este “aspecto inovador” é que o ISEP se antecedeu à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96, que apresentou os tipos e modalidades dos cursos de formação de professores e sua localização institucional.

Os artigos 62 e 63 destacam a figura dos institutos superiores de educação como um novo espaço de formação de professores que atuarão na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-à em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63. Os institutos superiores de Educação manterão:  
I cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o Curso Normal Superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;  
II programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à Educação Básica;  
III programa de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Podemos afirmar que, realmente, o ISEP trouxe a proposta de formação do professor para atuar na educação infantil e séries iniciais para o Estado, muito antes da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, confirmando assim seu caráter inovador.

Ao narrar suas considerações sobre o fato do Curso de Formação de Professores representar uma experiência inovadora e sobre os aspectos que o

reforçam neste sentido, as professoras pesquisadas apresentam seus pontos de vista, considerando que:

*O Curso foi sim uma experiência inovadora, pela própria metodologia utilizada, onde você tinha uma parte teórica e a outra prática. Talvez pelo fato de fazer o curso já bastante madura, eu vivenciei durante muito tempo na minha profissão a desvinculação entre a teoria e a prática no fazer pedagógico e, ao cursar Formação de Professores, pude perceber esta importância de se relacionar a teoria e a prática no cotidiano de sala de aula. Para mim particularmente, a metodologia do Curso foi o grande diferencial, o inovador. (Professora 1).*

*Para mim a grande inovação do Curso era a respeito da metodologia utilizada pelos professores. Tínhamos orientações individuais, o que muito contribuía para o acompanhamento mais de perto com relação aos nossos trabalhos. O fato de termos um espaço específico para nossas atividades também era inovador na minha opinião e a busca da relação teoria e prática em nosso dia-a-dia. (Professora 2.)*

*A pesquisa como eixo norteador de nossa formação era o ponto que sempre considerei inovador em nosso Curso. Nunca tinha me deparado antes com esta realidade: ler e a partir da leitura produzir algo que era meu. Esta dinâmica me fez entender muito a importância da leitura e da pesquisa em nossa vida profissional. Não é simplesmente ler por ler, mas ler e entender, analisar e criticar o que está se lendo de acordo com a nossa realidade de escola. (Professora 3)*

É necessário enfatizar a partir das narrativas das professoras que a relação teoria e prática é o elemento fundante numa ação pedagógica que se quer mais concreta e significativa para nossos alunos, uma vez que, a prática é local de questionamento, do mesmo modo que é objeto deste questionamento, sempre mediado pela teoria.

Segundo Esteban (2002) a prática se transforma em práxis quando ocorre o processo, a síntese teoria-prática. O movimento permanente de questionamento e aprofundamento visa a ajudar o (a) professor (a) a entender melhor e redimensionar seu cotidiano. Parte-se da prática para voltar a ela, porém, na volta, não se encontra mais a prática inicial. Há uma nova qualidade, na medida em que o movimento ação-reflexão gera transformações que permitem avançar em direção à melhor compreensão do fenômeno, relativizando o imediatamente perceptível.

O ato de discutir e trabalhar a importância da relação teoria e prática no interior dos cursos de formação de professores tem possibilitado uma qualificação mais consistente ao profissional que atua na docência. Neste sentido, o (a)

professor (a) assume como função pensar e fazer coletivamente o cotidiano escolar.

O movimento de refletir sobre a dinâmica pedagógica situada no contexto social e de teorizar a seu respeito, tendo como referência a prática cotidiana dá condições a este (a) professor (a) de apropriar-se de sólidos conhecimentos sobre o processo ensino-aprendizagem, capacitando-se para questionar o cotidiano do qual é parte integrante e sua relação com a sociedade em geral, ampliando assim a percepção de si, de seus colegas e de seus alunos como sujeitos que, coletivamente, constroem/destroem/ reconstroem conhecimentos. A relação dialético-dialógica entre prática e teoria se concretiza nas ações cotidianas.

Outra característica do Curso, trazida na narrativa de uma das professoras, é a pesquisa como o princípio educativo na formação docente.

Consideramos de extrema relevância que formar o professor pesquisador vai possibilitar que este reflita sobre o que está acontecendo no mundo lá fora, no dia-a-dia da escola, relacionando esta reflexão com o que está apreendendo dentro da Universidade.

Contreras (2002) entende a reflexão como o modo de conexão entre o conhecimento e a ação nos contextos práticos.

Neste sentido, o olhar de um professor pesquisador é um olhar de incertezas, de busca de caminhos e espaços para se desenvolver ações diferenciadas e superar o que está posto, como algo pronto e acabado.

Entendemos neste sentido:

Que a formação do professor deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça a estes professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Ainda para este autor, estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1992, p. 53)

Ao narrar sobre a formação propiciada no referido Curso e seus subsídios para suas ações educativas em sala de aula, uma das professoras pesquisadas

revela questões interessantes no que diz respeito às aulas de lingüística, de fonética e o quanto este embasamento foi decisivo nas suas atividades pedagógicas. Considerando também neste processo o fato de já possuir uma experiência anterior de docência, o que nos mostra que a sua formação no Instituto veio somar, para ampliar de forma significativa sua atuação profissional.

*A formação propiciada pelo Curso subsidiou minhas ações educativas sim, principalmente aquelas disciplinas voltadas para a lingüística. Neste Curso pude ter mesmo um embasamento teórico da fonética, que eu não tinha antes. Para mim foi esclarecedor e me ajudou muito na sala de aula com meus alunos, principalmente nas turmas de alfabetização.*

*Na verdade, o Curso me ajudou em vários aspectos. Isso se deve ao fato de já ter trabalhado antes. O curso me acrescentou muito. Agora, se eu fosse analisar as pessoas que foram fazer o Curso sem ter uma experiência prévia da docência, com certeza elas sentiram mais dificuldades em sala de aula. Elas ficavam meio perdidas.*

*É uma pena perceber, por outro lado, que as metodologias, os jogos, as dinâmicas que aprendemos e vivenciamos no Curso, hoje não coloco em prática em minha sala de aula, pela grande dificuldade que os alunos apresentam em ler e escrever. E a gente acaba muitas vezes deixando outras disciplinas como história e geografia em segundo plano. Os jogos que trabalham com o português e a matemática e as metodologias que aprendemos para serem desenvolvidas nestas disciplinas, estes sim, sempre utilizo nas minhas aulas. (Professora 1)*

Com esta narrativa da professora, podemos perceber pontos importantes a serem analisados. É importante destacar inicialmente que as primeiras turmas que ingressaram no ISEP eram constituídas, na sua maioria, de professores que já atuavam na rede estadual de ensino. Este fato foi determinante em muitos aspectos para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico dentro do Curso mais relacionado com o cotidiano das escolas públicas do Estado.

Esta realidade vivenciada no interior do ISEP nos faz refletir que é no contato mais de perto com a pesquisa, na inserção cotidiana com as leituras e as produções teóricas, nas experiências nos diferentes espaços educativos (ensino superior e escola pública), que surgem questões que alimentam a necessidade de saber mais, de melhor compreender o que está sendo observado, vivenciado, de construir novas formas de percepção da realidade e de encontrar indícios que façam dos dilemas, grandes desafios que precisam ser enfrentados.

Imbernón (2000) ressalta a importância da unidade teoria-prática, percebendo o conhecimento pedagógico como especializado e legitimado pela

prática, envolvendo o conhecimento disciplinar e os procedimentos didáticos. Postula, ainda, que compete ao professor refletir, tanto sobre sua prática quanto sobre aspectos subjacentes à educação e à realidade social.

Nesse sentido, ressaltamos que a experiência de sala de aula, narrada pela professora após sua formação, nos revela a dificuldade por ela enfrentada para utilizar os conhecimentos apreendidos no Curso de Formação de Professores junto aos seus alunos. Este impasse se dá, muitas vezes, porque a realidade de nossos alunos, suas necessidades e especificidades são diferentes.

O espaço sala de aula se configura como um espaço revelador de intencionalidade, carregado de valores e de contradições. E é também no espaço de sala de aula que se materializam os conflitos entre as expectativas sociais, os sonhos individuais e os compromissos coletivos, assim como a produção/construção do conhecimento (CUNHA, 2005, p. 186).

A realidade da professora expressa, em sua narrativa, a figura de um professor que reflete sobre o que sabe e o que pode fazer em seu espaço de sala de aula; expressa o que sente e se posiciona quanto à sua concepção de sociedade, de homem, de educação, de aluno e de docência. Enfim, ele produz saberes acerca de seus processos de ensinar e das condições sociais concretas que condicionam suas experiências.

Ainda com relação à questão acima apresentada, as outras professoras se posicionam da seguinte maneira:

*A formação proporcionada pelo Curso me possibilitou desenvolver ações bastante diferenciadas em sala de aula. Passei a desenvolver com meus alunos algumas dinâmicas que aprendi: trabalhar o concreto com as crianças em sala de aula acaba fazendo com que elas aprendam mais rápido e de forma mais prazerosa. O incentivo para o hábito da leitura também foi maior de minha parte, para que os alunos pudessem buscar nos livros uma forma de aprendizagem mais significativa e concreta. Os livros didáticos não ajudavam muito neste sentido, mas procurava trazer outras leituras para a sala de aula, criar um “canto” para que eles sentissem vontade de ler sempre. (Professora 2)*

*Hoje percebo o quanto o Curso me auxiliou nas minhas ações educativas. Na minha opinião nenhuma aluna do Curso foi a mesma depois que voltou para a sala de aula. Temos dificuldades na escola sim, com relação a material pedagógico. Mas sempre procuramos inovar nas nossas aulas, e esta busca de mudança, de “fazer” de forma diferente, foi nossa formação que nos subsidiou, nos mostrou o quanto é importante trabalhar de forma*

*concreta, dinâmica, para que a nossa criança realmente aprenda os conteúdos trabalhados em sala de aula. (Professora 3)*

Na narrativa da segunda professora, percebemos que o Curso de Formação de Professores do ISEP a subsidiou de forma significativa, uma vez que a fez perceber a importância de alguns aspectos decisivos no processo ensino aprendizagem de seus alunos, tais como: a utilização de metodologias diferenciadas, a importância do hábito da leitura das crianças. Não apenas a leitura como decodificação de símbolos, mas a leitura contextualizada, interpretativa e concreta.

Com relação à fala da terceira professora, constata-se a sua compreensão de que o Curso mudou a vida de muita gente, a sua forma de ver e perceber o cotidiano de sala de aula como um espaço de construção de conhecimento e não apenas de transmissão de conteúdos.

Assim, entende-se a importância do processo ensino aprendizagem orientado por determinados objetivos, possibilitando a assimilação, a produção do conhecimento e o desenvolvimento de determinadas habilidades, cuja finalidade última é a formação do homem como sujeito histórico.

O conhecimento, por ser sistemático, deve ser planejado de acordo com as necessidades dos alunos para possibilitar uma maior aprendizagem, motivando neste processo o desejo de querer saber mais, porque é um conhecimento concreto e significativo para a realidade vivenciada pelos alunos.

A formação do professor nesta perspectiva tem por necessidade uma qualificação consistente e intencional, pois como afirma Sacristán (1995, p.74):

*A competência docente não é tanto uma técnica composta por série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, em uma simples descoberta pessoal. O professor não é técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos e práticas pré-existentes.*

Ao serem questionadas se o processo de formação de professores vivenciado no Curso no ISEP apresenta-se distanciado do cotidiano da escola, as professoras narram suas concepções, da seguinte maneira:

*Existe uma relação mínima entre o que aprendemos na Universidade e o que vivenciamos na prática, na escola. Muitas vezes percebia que as práticas que a gente vivenciava no Curso distanciavam-se das escolas, principalmente das escolas da periferia. O material que a gente levava para as escolas, por exemplo, nos momentos dos estágios, não tinha a ver com a realidade daquela escola, não estava de acordo. Nada que a criatividade não pudesse fazer com que o professor adaptasse à realidade daqueles alunos (Professora 1).*

*Com certeza existe um grande distanciamento entre o saber da universidade e o saber da escola. Percebo pouca relação entre estes dois conhecimentos, o que acaba por dificultar algumas atividades pedagógicas que pretendemos desenvolver em nossa sala de aula. A teoria que aprendemos em nosso Curso de Formação precisa aliar-se a uma prática vivenciada em nosso dia-a-dia na escola, seja ela da periferia, do interior, do centro da cidade. Imagino que não exista este cuidado em muitos cursos de graduação.*

*O Curso de Formação de Professores do ISEP procurava aliar estas duas realidades, preocupando-se com a relação da teoria e da prática da escola pública, mas mesmo assim é difícil fazer um trabalho mais próximo com o que aprendemos. A escola, principalmente, a pública, apresenta muitos problemas, que vão desde infra-estrutura até as questões pedagógicas. E estes problemas muitas vezes nos desestimulam a buscar uma mudança em nossas salas de aula. (Professora 2)*

*A realidade da Universidade está muito distante da realidade da escola. Isto não podemos negar! Aprendemos muitas vezes de forma abstrata, uma teoria que funciona naquele ambiente, mas não na realidade de nossa sala de aula. O Curso do ISEP sempre procurou nos alertar para este problema, fizemos estágios, vivenciamos as duas realidades quando estávamos estudando. Mas agora é só a realidade da escola, com seus problemas diários, com suas dificuldades do cotidiano. Às vezes até procuramos inovar em nossas aulas, trabalhar os jogos, o lúdico com as crianças, fazer as dramatizações, as leituras de forma diferente, mas existem muitos obstáculos que às vezes nos fazem desistir e acabamos voltando para o ensino tradicional. (Professora 3)*

O distanciamento dos conhecimentos adquiridos no interior dos cursos Superiores, em relação ao que se trabalha dentro das escolas, apresentou-se como um dos grandes problemas levantados no início deste estudo.

Esta descontextualização, esta desarticulação entre teoria e prática, pude perceber nitidamente ao desenvolver meu estágio por ocasião de minha graduação, assim como também, ao desenvolver minhas atividades como professora de estágio no mesmo Curso.

Estes conflitos e inquietações sempre permearam minhas ações ao trabalhar com os alunos/estagiários na disciplina Prática Docente. A grande dificuldade que eles enfrentavam para atuar em sala de aula refletia esta realidade.

Neste contexto, Souza (2006) vem ressaltar que não basta dizer que o professor tem de ensinar partindo das experiências do aluno se os programas que pensam sua formação não os colocarem, também, como sujeitos de sua própria história.

Este fato denuncia que algumas vezes não há coerência entre os discursos existentes no interior das universidades, nos cursos de formação, que possam defender, entre tantos aspectos, o respeito à diversidade, à realidade dos alunos das escolas públicas, da periferia, etc., mas negam em suas práticas esses mesmos discursos que imperam nestes espaços. Este processo acaba, por vezes, inviabilizando grande parte das práticas reais, instituintes e originais presentes no cotidiano das escolas.

Aqueles que vivem as situações cotidianas de trabalho de uma sala de aula colocam em cena conhecimentos, sentidos, saberes, valores que escapam aos conhecimentos já formalizados nas disciplinas tradicionais que constituem a base da formação nas instituições de ensino. Os professores das escolas de Educação Básica têm incorporado aos seus saberes técnicos todo um patrimônio de experiências coletivas elaboradas em seu trabalho, que mediatiza sua compreensão da escola e do estar na escola. Essa experiência não só escapa ao jovem educador em formação, como o coloca, juntamente com os professores da Universidade, em “situação de desconforto intelectual”, que é o sentimento de que o conhecimento é, no mínimo, defasado em relação à experiência (FONTANA & PINTO, 2000, p.6).

A narrativa das professoras em relação ao abismo existente entre o que se aprende na universidade e a realidade da escola nos fazem refletir que o fato destas professoras já apresentarem uma experiência prévia como docentes possibilitou uma maior clareza em suas percepções acerca deste processo. E suas preocupações em procurar adaptar as atividades trazidas do Curso de Formação de Professores para a realidade da escola refletem a necessidade que temos de rever as práticas de estágio ainda hoje trabalhadas nestas Instituições de Ensino.

Para Fontana & Pinto (2000), estar na escola, inserir-se na escola, tem-nos exigido refletir, com nossos alunos, acerca dos lugares sociais ocupados nas relações que ali se produzem. Os professores em formação são aceitos pela escola, mas pelo fato de não pertencerem a ela – não são alunos, nem professores, nem funcionários, nem professores substitutos – ocupam um “não-lugar” na trama das relações que ali se dão cotidianamente. Estando na escola, ainda que de

passagem, eles sentem a necessidade de construir um “lugar” nas relações de que começam a participar.

Consideramos importante ressaltar neste contexto que a elaboração do conhecimento no processo de formação do professor não deva se dar de forma abstrata e distante da realidade, de sua razão de existência. Devemos considerar sim, que os novos modos de produção do saber sobre esta formação devam aproximar-se cada vez mais da realidade e do cotidiano da escola.

Charlot (2005) afirma, neste sentido, que produzir o saber no processo de formação profissional é instalar-se num certo tipo de relações com o mundo, e que a definição do homem enquanto sujeito de saber se confronta à pluralidade das relações que este mantém com o mundo.

Com a apresentação das narrativas das professoras pesquisadas, consideramos que pontos importantes foram levantados, analisados e questionados no que diz respeito à qualificação propiciada pelo Curso de Formação de Professores da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

Entendemos neste sentido que a utilização da narrativa como instrumento metodológico para se analisar o processo de formação de professores tem sido um caminho relevante nas pesquisas que se propõem a estudar estas questões.

O professor constrói sua identidade a partir de inúmeras referências. Entre estas referências estão sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço. Oportunizar a este (a) professor (a) que ele (a) utilize as narrativas destas referências é fazê-lo (a) viver um processo profundamente pedagógico, onde sua condição existencial é o ponto de partida para a construção de seu desempenho na sua vida pessoal e profissional.

Através da narrativa, o (a) professor (a) vai descobrindo os significados que tem atribuído aos fatos que viveu, e assim vai reconstruindo a compreensão que tem de si mesmo.

Assim, as narrativas servem ao mesmo tempo como procedimento de pesquisa e alternativa de formação. Elas permitem o desvendar de elementos

quase misteriosos por parte do próprio sujeito da narração que, em alguns casos, nunca havia sido estimulado a expressar organizadamente seus pensamentos.

A prática com a experiência da narrativa tem mostrado o quanto temos dificuldade de falar e escrever sobre o vivido. Além destes empecilhos percebi também, por ocasião da escolha do sujeito da pesquisa, a resistência por parte de algumas pessoas em permitir-se mostrar e narrar suas histórias, suas experiências. Imagino que este fato ocorreu, por conta da idéia de que narrar é muito mais do que simplesmente relatar um fato, sem nenhuma relação com sua própria história, sem sentir-se sujeito do processo.

Constatamos assim que as narrativas não são meras descrições da realidade; elas são, especialmente, produtoras de conhecimento que ao mesmo tempo em que se fazem veículos, constroem os condutores.

A razão principal do uso das narrativas na pesquisa em educação é que os seres humanos são organismos contadores de história; organismos que individual e socialmente, vivem vidas contadas. Por isso, o estudo das narrativas é o estudo da forma como os sujeitos experimentam o mundo. (CORNELLY & CLANDIM, 1995, p.11).

No campo da pesquisa as narrativas têm sido usadas como um instrumento de coleta de dados. Se for verdade que o homem é um ser contador de histórias, a investigação de caráter qualitativo tem tido o mérito de explorar e organizar este potencial humano, produzindo conhecimento sistematizado através dele.

Na pesquisa com narrativas também é fundamental entender a relação dialética entre teoria e realidade, pois é neste espaço que se percebe que a investigação que usa narrativa é, ao mesmo tempo, investigação e formação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação realizada neste estudo, sobre a formação de professores, nos possibilitou identificar algumas questões que poderão propiciar uma compreensão mais abrangente sobre as especificidades que caracterizam hoje a formação destes profissionais, a partir das narrativas escritas e orais de suas histórias de vida.

Este estudo é também o resultado de uma longa trajetória, que se inicia no começo de minha atuação profissional como professora de Pré-Escola no interior do Estado do Pará, passando pela minha qualificação acadêmica no Curso de Formação de Professores do ISEP e direcionada pelas experiências vivenciadas a partir de minha inserção como docente na Universidade do Estado do Pará - UEPA.

Os caminhos que percorri neste estudo me possibilitaram ampliar o olhar sobre a temática da formação de professores tendo, como suporte metodológico para entender melhor este processo, as narrativas de história de vida dos professores pesquisados.

No decorrer deste percurso, pude analisar algumas questões que se apresentavam como problemas da pesquisa e que nortearam minhas reflexões no desenvolvimento deste estudo. São elas: em que medida a formação propiciada pelo Curso de Formação de Professores tem subsidiado as ações educativas dos egressos? Até que ponto a formação adquirida no interior da Universidade tem se distanciado do cotidiano das escolas?

Para responder a estes questionamentos me referenciei em alguns teóricos que hoje pesquisam, debatem e refletem acerca da formação de professores e as necessidades de se rever este processo numa perspectiva mais ampla e contextualizada.

Outro recurso que utilizei para minhas reflexões se deu a partir da análise do Projeto Pedagógico do Curso de Formação de Professores do ISEP, desde o momento de sua origem, organização, implantação e extinção.

As análises realizadas nesta pesquisa acerca da formação de professores me fizeram entender que a sociedade atualmente tem exigido uma educação comprometida com a mudança e as transformações sociais e que, por conta disso, necessário se faz buscarmos uma educação que esteja social e historicamente construída pelo homem e que possa ter em seus pressupostos e na sua essência múltiplas linguagens e atentos olhares para a diversidade que se apresenta. Uma educação, sobretudo, que integre os desafios que hoje se colocam e que estão intimamente relacionados à formação docente.

Entendo, neste contexto, que a formação dos professores se configura numa perspectiva de constante reflexão sobre a natureza do ser professor, na qual os aspectos que permeiam a identidade deste profissional possam ser consolidados a partir da formação de um professor que desenvolva suas atividades pedagógicas de forma significativa, concreta, competente e transformadora.

No desenvolvimento deste estudo, pude constatar que a formação de professores é complexa, pois nesse processo estão envolvidos os diferentes espaços de sua formação. Percebi, ainda, que não podemos abordar a formação docente de maneira reducionista, sendo importante a ampliação do olhar sobre este processo, procurando articular o micro e o macro – social, o indivíduo e o coletivo, o político e o pedagógico, o ético e o cultural.

Ao analisar neste contexto a formação dos profissionais egressos do Curso de Formação de Professores, ofertado inicialmente pelo ISEP e posteriormente pela UEPA, sabemos que a proposta de formação destes docentes sempre foi ancorada na idéia de formar um educador capaz de exercer o senso crítico, de produzir conhecimentos novos pela pesquisa, a partir da relação teoria e prática, objetivando com isso atender às necessidades da realidade local.

Assim, ao utilizar as narrativas de história de vida dos professores como viés metodológico deste estudo para compreender e analisar, de forma crítica e contextualizada, em que medida o referido curso subsidiou ou tem subsidiado a ação pedagógica destes profissionais, entendemos a importância de se apresentar algumas reflexões:

- A narrativa de história de vida dos professores como metodologia de pesquisa configura-se como importante procedimento de recolha de fontes, das lembranças e das experiências vivenciadas pelos sujeitos, assim como uma possibilidade de reflexão acerca de sua prática, porque vai possibilitar ao profissional professor um repensar de sua ação pedagógica e um possível redimensionamento de sua ação educativa.

Josso (2004) reafirma este ponto de vista, analisando que para melhor compreender as narrativas e suas implicações no processo de investigação de determinadas experiências ela deve ser concebida como instrumento de coleta de dados, de informações sobre o itinerário de vida, história de vida, assim como também constitui-se como significativo instrumento para compreensão do desenvolvimento pessoal e profissional de determinados sujeitos.

Compreendemos desta forma que, na utilização de fontes orais e escritas a partir das narrativas de história de vida e no resgate das memórias, há a possibilidade de operar novas inclusões e, portanto, de construir interpretações que contemplem as perspectivas dos diversos sujeitos sociais, a partir dos lugares sociais que eles mesmos ocupam.

- A partir das narrativas de história de vida dos sujeitos deste estudo, pude perceber o caminho para um processo de construção/reconstrução das próprias experiências, tanto do professor quanto do pesquisador. Afirmando este pressuposto porque também tomei parte deste processo formativo, como ex-aluna do referido Curso no qual se assentou minha pesquisa, e como tal me vi, em alguns momentos, como pesquisador e sujeito. Ao analisar as narrativas das professoras sobre suas experiências como alunas e profissionais da educação, pude recordar também as minhas experiências e refletir sobre elas, agora com um outro olhar, à luz de outros estudos que atualmente desenvolvo.

Minhas análises permitiram também identificar pontos importantes a partir das narrativas escritas e orais das professoras, onde busco afirmar alguns aspectos; a partir das categorias de análises que elegi para fundamentar minhas reflexões: a formação do professor pesquisador e a importância da relação teoria e prática neste processo.

No que diz respeito à primeira categoria de análise que retrata a formação do professor pesquisador, compreendo que, embora o Curso de Formação tenha sido pensado e trabalhado sob as bases da pesquisa como eixo desta formação docente, observa-se nas narrativas das professoras que, na sua prática pedagógica, este pressuposto encontra-se bastante distanciado da realidade de sala de aula.

Com base em minhas reflexões, este fato decorre por conta de uma realidade adversa, que se apresenta nas escolas onde estes sujeitos atuam, como a falta de estrutura física e pedagógica e problemas de aprendizagem diversos trazidos pelos alunos, o que impede que a professora trabalhe na perspectiva da pesquisa pela falta de tempo que ela enfrenta para estudar, pesquisar, ler e produzir e pela cobrança por parte das famílias para que seus filhos aprendam a ler e escrever.

Neste cenário que se apresenta, o profissional se vê “perdido” diante de tantos problemas urgentes que a escola apresenta no seu dia-a-dia, esquecendo ou deixando para segundo plano outros aspectos relevantes que poderiam subsidiar sua ação educativa de forma mais consistente e significativa para o seu aluno.

Assim, embora se tenha a clareza de que, segundo Demo (2000), a sala de aula deixou de ser um espaço onde apenas se transmite conhecimento, passando a ser um espaço onde se procura e onde se produz conhecimento, percebe-se claramente que esta “sala de aula” configurada como o “espaço de transmissão de conhecimento” ainda é uma realidade concreta.

Podemos constatar, a partir destas premissas, que a formação docente das professoras pesquisadas, por mais competente que seja, nem sempre dá condições para que as mesmas desenvolvam uma prática consistente no seu cotidiano escolar, pois os entraves do dia-a-dia da escola são grandes, impedindo muitas vezes que estas ações se efetivem de forma significativa.

Com relação à segunda categoria de análise, que diz respeito à importância da relação teoria e prática na ação educativa do professor, percebe-se nas narrativas das professoras que este processo está cada vez mais dicotomizado.

A realidade da escola pública, segundo as professoras, é uma realidade muito precária e a relação teoria e prática acaba se tornando um aspecto frágil para ser trabalhado em sala de aula.

Por outro lado percebe-se que, apesar destas dificuldades enfrentadas cotidianamente pelas professoras no seu fazer pedagógico, as mesmas tentam, na medida do possível, aliar a teoria e a prática, trazendo para dentro da sala de aula a vida, a cultura, as experiências dos alunos e tentando relacionar com os conteúdos trabalhados.

Este esforço por parte destes profissionais nos faz perceber e ressaltar que seria ingênuo esperar que a formação do professor, adquirida na Universidade, possa dar conta de toda a dinâmica do processo ensino aprendizagem que se apresenta no dia-a-dia da escola . Todavia é coerente buscar nesse processo de qualificação uma formação teórico-prática, alicerçada em saberes peculiares ao processo de ensinar e aprender, a fim de formar professores nas concretas situações de ensino, oportunizando, com base nas diferentes leituras do cotidiano de sala de aula, novas apropriações sobre o ensino aprendizagem.

Entende-se desta forma que a atividade docente tem um caráter bastante específico e requer saberes e competências específicas para possibilitar, por parte dos professores, um enfrentamento das dificuldades que se apresentam na escola.

Sem desconsiderar todos os entraves que os professores enfrentam hoje, para desenvolver sua prática pedagógica da melhor forma possível, é fundamental o entendimento, segundo Nóvoa (1995), de que os professores criem um saber de sua própria prática, integrando a parte teórica com base numa reflexão sobre a experiência pedagógica. Para tanto, segundo este autor, faz-se necessário que os professores adquiram maior poder político; que conquistem visibilidade social, afirmando seus saberes, por meio oral e escrito; que encontrem processos equilibrados de relacionamento com comunidades científicas e que construam espaços para refletir coletivamente no seio das escolas.

Minhas considerações vão na direção de afirmar que o professor na sala de aula não pode se deixar abater pelos problemas que se apresentam, mas que busque sempre novas formas de ensinar, de aprender, de criar novas estratégias

para transformar suas práticas pedagógicas e que não desista de acreditar que o seu fazer docente pode se transformar em algo relevante, determinante e com muito significado na vida do seu aluno.

Para Nóvoa (1995) os professores não são certamente os “salvadores do mundo”, mas também não são “meros agentes” de uma ordem que os ultrapassa. Só através da reelaboração permanente de sua identidade profissional os professores poderão definir estratégias de ação que não podem mudar tudo, mas podem mudar alguma coisa. E esta alguma coisa, segundo o autor, não é pouca coisa.

Tentando responder a outra questão de minha pesquisa, que levanta considerações sobre em que medida o Curso de Formação de Professores da UEPA subsidiou ou tem subsidiado as práticas pedagógicas dos professores egressos, parto do princípio de que, para a maioria das professoras pesquisadas, a formação adquirida no curso tem possibilitado o desenvolvimento de ações diferenciadas em sala de aula, considerando as dificuldades presentes nas escolas hoje.

Estas ações vão desde desenvolver dinâmicas como estratégias para os alunos aprenderem de forma mais lúdica até o trabalho com o concreto, com a realidade dos alunos, utilizando os livros didáticos e redimensionando os conteúdos que eles trazem para a vivência e a realidade que os alunos apresentam.

Vale a pena destacar também, nestas reflexões, se o processo de formação de professores vivenciado no interior do Curso apresenta-se hoje distanciado do cotidiano da escola.

Analiso este aspecto levando em consideração que o mesmo representou para mim o início do problema de minha pesquisa, quando ainda estava na fase de construção do meu projeto de doutorado.

Este questionamento me acompanhou desde o momento em que iniciei minhas atividades como docente na UEPA, na disciplina de Prática Docente no Curso de Formação de Professores.

Hoje tenho a clareza de que o distanciamento dos conhecimentos adquiridos no interior dos cursos superiores em relação ao que se trabalha dentro das escolas apresenta-se como um dos grandes problemas, empecilhos, entraves para a efetivação de uma prática docente mais concreta.

Esta preocupação tem nos levado a concordar com o ponto de vista de Cunha (2006) quando afirma que não basta dizer que o professor tem de ensinar partindo das experiências do aluno, se os programas que pensam sua formação não os colocarem, também, como sujeitos de sua própria história.

Infelizmente estes aspectos vêm denunciar que, na maioria das vezes, não há coerência entre os discursos existentes nas instituições formadoras e uma realidade que se apresenta problemática, precária, difícil em nossas escolas hoje.

É necessário defender que se trabalhe na efetivação de um discurso nas universidades o mais próximo possível da realidade das escolas, para viabilizar uma prática educativa mais real e presente no cotidiano de sala de aula.

Entendo desta forma que o professor constrói sua identidade a partir de inúmeras referências. E entre estas referências estão sua história de vida, sua trajetória escolar, seu itinerário acadêmico, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço. Oportunizar que este professor utilize as narrativas destas referências é fazê-lo viver um processo profundamente pedagógico, onde sua condição existencial é o ponto de partida para a construção de seu desempenho na sua vida pessoal e profissional.

Sem dúvida que o sentido do que somos depende das histórias que contamos a nós mesmos, em particular, das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo, Cortez, 2004.

ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

ALBUQUERQUE, Jacirene Vasconcelos de. **Políticas de formação docente: o programa de interiorização do curso de formação de professores para pré-escolar e 1ª a 4ª séries do ensino fundamental na Universidade do Estado do Pará**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Pará. Belém, 2007, 157.

ANDRE, Marli Eliza. Perspectivas atuais da pesquisa sobre docência. In: CATANI, Denice; BUENO, Belmira (orgs.). **Docência, memória e gênero**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: DF, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação Para Todos (1993/2003)**. Brasília: MEC, 1993.

BRITO, Antonia Edna. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: SOBRINHO, José Augusto & CARVALHO, Marlene Araújo. **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte, Autêntica, 2006.

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Trad. Maria João Alvarez et all. Lisboa, Porto, 1996.

CAMARGO, Arlete Maria Monte de. **Tendências e dilemas nas políticas públicas de formação de professores para as séries iniciais**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2004.

CATANI, Denice Barbosa. **Práticas de formação e ofício docente**, In: BUENO, Belmira; CARANI, Denice; SOUZA, Cyntia. **A vida e o ofício dos**

**professores:** formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo, escritores Editora, 1998.

\_\_\_\_\_. **A vida e o ofício dos professores:** formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo, Escrituras, 1998.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização:** questões para a educação hoje. Porto Alegre, Artmed, 2005.

CONNELLY, Michael & CLANDININ, Jean. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, Jorge et AL. **Deixa-me que te conte:** ensaios sobre narrativas e educação. Barcelona, Laertes, 1995.

CONTRERAS, Jose. **Autonomia de professores.** São Paulo, Cortez, 2002

CUNHA, Maria Isabel. **O professor Universitário:** na transição de paradigma 2ª Edição Araraquara, SP, Junqueira & Marin editores, 2005

\_\_\_\_\_. **O bom professor e sua prática.** Campinas, SP, Papirus, 1989.

\_\_\_\_\_. **Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino.** Revista da Faculdade de Educação, v.23, n.1-2, São Paulo, Jan/dez, 1997.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** Campinas autores associados 1996.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa e construção do conhecimento.** Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1994.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa como princípio científico e educativo.** São Paulo, Cortez, 1990.

\_\_\_\_\_. **Desafios modernos da educação.** Petrópolis, RJ, Vozes, 1993.

\_\_\_\_\_. **Instituto para Formação de Professores de Educação Básica:** Idéias preliminares. In: Série Caminhos da Educação I e II. Belém, SEDUC, 1989.

ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Professora pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

FELDMANN, Marina Graziela. (org). **Educação e mídias interativas: formando professores**. São Paulo – EDUC , 2005

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática docente**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1980.

FONTANA, R.A.C & PINTO, A.L. Trabalho escolar e produção do conhecimento, In: NETO, A.S & MACIEL, L.S (orgs.) **Desatando os nós da formação docente**. Porto Alegre, Mediação, 2002.

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

GOODSON, Ivor. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Vida de professores**. Porto Editora, Lisboa, Dom Quixote, 1995.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Formação de professores para o Ensino Básico** In APG – Revista da Associação de Pós- Graduandos da PUC/SP, nº 5, ano 1994.

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

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO PARÁ. **Série Caminhos da Educação**. Fundamentos da Implantação. Nº 1, Belém, ISEP, 1989.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental**. Documentos de implantação. Nº 2 Belém, ISEP, 1989.

JOSSO, Marie – Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo, Cortez, 2004.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** Tradução João Wanderlei Geraldi. Revista Brasileira de Educação. ANPED, São Paulo, nº 19, Jan / Abril, 2002.

MASETTO, Marcos (org.) **Docência na universidade.** Campinas SP, papirus, 1998.

MONTEIRO, Albene Lis. **Autoformação, histórias de vida e construção de identidades do/a educador/a.** São Paulo, PUC, 2002, (tese de doutorado).

NÓVOA, Antonio (org.). **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, Antonio. **Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente.** Teoria e Educação, Porto Alegre, Pannonica, nº 4, p.109, 1991.

\_\_\_\_\_. **Vidas de professores.** Portugal, Porto Editora, 1992

\_\_\_\_\_. **Os professores e a sua formação.** Portugal, Dom Quixote, 1995.

NUNES, Cely do Socorro Costa. **ISEP: intenções, realidades e possibilidades para a formação do professor da escola básica.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 1995.

NUNES, Cely do Socorro Costa & MONTEIRO, Albêne Lis (orgs). **A formação de professores e a escola frente ao quadro de inovação e mudança educacional: desafios para o trabalho docente.** Revista Cocar/ Universidade do Estado do Pará. v. 1, n. 2, Jul/Dez. Belém: EDUEPA, 2007.

OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre de. **Arquitetura da criação docente: a aula como ato criador.** Tese de doutorado. PUCSP, Programa de Educação: Currículo, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo Cortez 1999.

\_\_\_\_\_; ANASTASIOU L. G. **Docência no ensino superior.** São Paulo, Cortez, 2002

RAMALHO, Betânia Leite, NUNES, Isauro Beltrão, GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre, Sulina, 2003.

SACRISTAN. J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação dos professores. In: NÓVOA, Antonio (org.) **Profissão professor**. Porto Editora, Portugal, 1995.

\_\_\_\_\_. A educação que temos, a educação que queremos. In: IMBERNON, Francisco (org.). **A educação do século XXI: os desafios do futuro imediato**. Artemed, Porto Alegre, 2000.

SARTI, Hilda Lúcia Cerminaro. Formação de professores: dilemas e desafios, In: NARDI, Roberta Galosso; LOPES, Márcia Cristina Romero; HANSEN, João Henrique (orgs.) **Identidade docente: uma construção entre saberes e práticas**. São Paulo, Centro Universitário São Camilo, 2007.

SCHON, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

SEVERINO, Antônio Joaquim, 1941. **Educação, sujeito e história**, Antônio Joaquim Severino – São Paulo: Olho d'Água, 2001

SILVA, Carlos Donizette da. A prática do professor universitário no curso de formação do professor, In: FERREIRA, Nali Rosa Silva & SILVA, Maria da conceição. **Textos e contextos**. Belo Horizonte: Fundac – BH, 2008.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro, DP& A, ; Salvador, BA: UNEB, 2006.

\_\_\_\_\_. A formação como processo de conhecimento: histórias de vida e abordagem (auto) biográfica. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (org.). **Vozes da Educação: memória, histórias e formação de professores**. Petrópolis, DP& A, Rio de Janeiro, FAPERJ, 2008.

TARDIF, Mauricio. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. Centro de Ciências Sociais e Educação. **Projeto Político Pedagógico**: Curso de licenciatura em Pedagogia. Belém, UEPA/CCSE, 2006.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa, Educa, 1993.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A

### QUESTÕES PARA A COLETA DE DADOS DA PESQUISA COM BASE NAS NARRATIVAS ESCRITAS DOS SUJEITOS

#### DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

- 1- Nome Completo
- 2- Sexo : ( ) masculino ( ) feminino
- 3- Estado civil: ( ) solteiro(a) ( ) casado(a) ( ) divorciado(a)\separado (a) ( ) viúvo (a) ( ) outros
- 4- Salário mensal : ( ) Até 2 salários mínimos ( ) de 2 a 5 salários mínimos ( ) de 5 a 10 salários mínimos ( ) de 10 a 20 salários mínimos ( ) mais de 20 salários mínimos
- 5- Vínculo institucional ; ( ) Efetivo concursado ( ) efetivo sem concurso ( ) contrato temporário
- 6- Formação profissional
- 7- Tempo de exercício no Magistério

## **APÊNDICE B**

### **ENTREVISTA DAS NARRATIVAS ESCRITAS DA TESE**

- 1- Quais os motivos que levaram você a ingressar no Curso de Formação de Professores?
- 2- Em que aspectos metodológicos o Curso foi diferenciado para você?
- 3- Que dificuldades você enfrenta hoje em seu fazer pedagógico para trabalhar numa perspectiva da pesquisa, uma vez que sua formação foi baseada neste princípio?
- 4- Como você desenvolve suas ações pedagógicas no sentido de aliar a teoria e a prática?

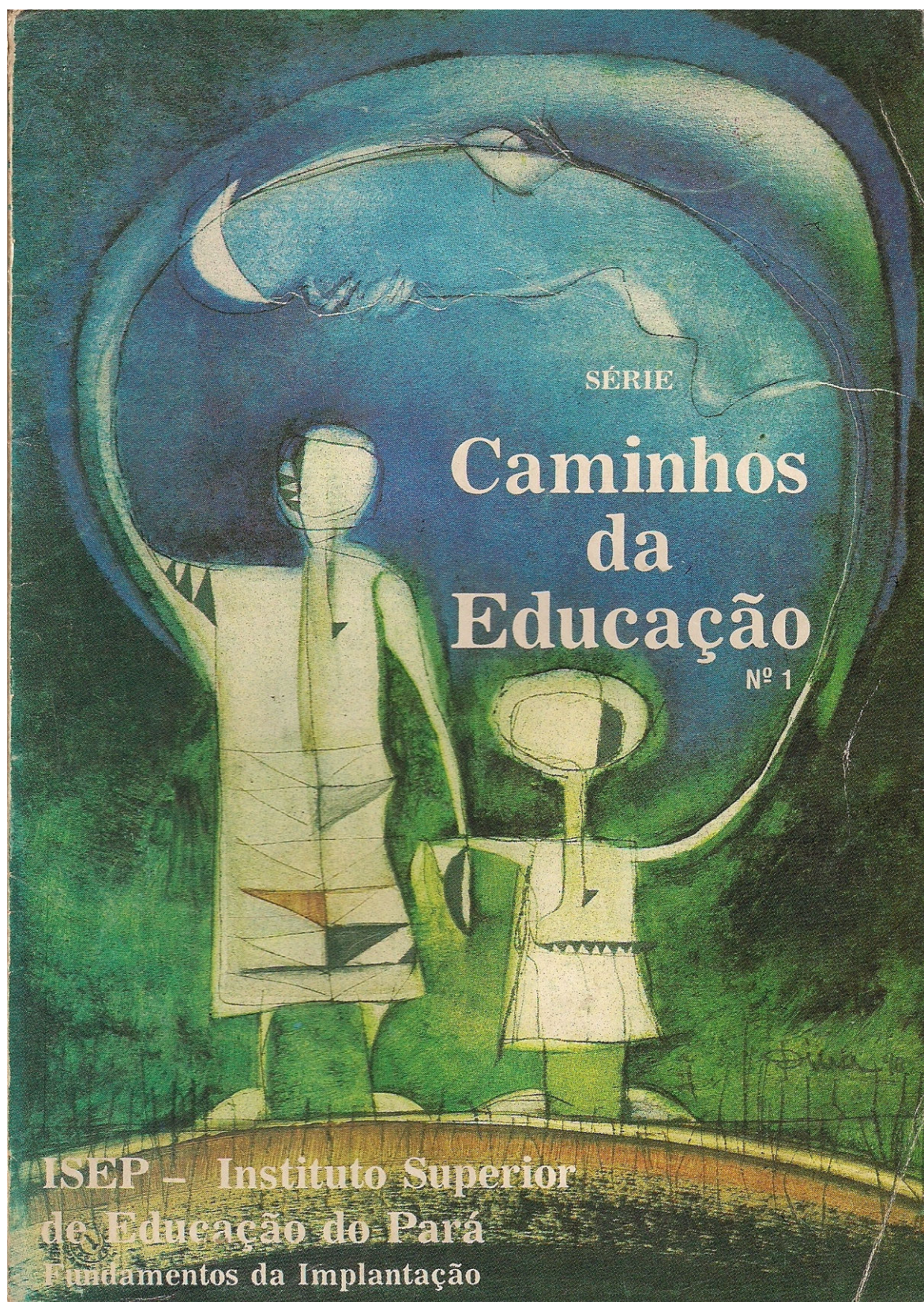
## APÊNDICE C

### QUESTÕES PARA A COLETA DE DADOS DA PESQUISA COM BASE NAS NARRATIVAS ORAIS DOS SUJEITOS

- 1- Qual o significado do curso para você no momento histórico em que foi implantado?
  
- 2- O Curso de Formação de Professores do ISEP representou para você uma experiência diferenciada? Em que sentido?
  
- 3- A formação propiciada pelo curso deu subsídios para suas ações educativas em sala de aula?
  
- 4- O processo de formação de professores vivenciados no ISEP apresenta-se distanciado do cotidiano da escola?

## **ANEXOS**

Anexo A



### 3. INSTITUTO PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA : Idéias preliminares

Pedro Demo<sup>(1)</sup>

#### 3.1. Contexto preliminar

Faz parte do plano de educação a reforma do Instituto de Educação do Pará (IEP), instituição tradicional dedicada à formação de normalistas.

Ao mesmo tempo, no quadro da Universidade Estadual que será implantada, existe o setor das Faculdades de Educação, que, de alguma maneira, deveria ser o mentor desta reforma. Na aula inaugural de 1989, na Faculdade Estadual de Educação - FAED, a Profa. Therezinha Gueiros, Secretária de Estado de Educação, lançou o repto de uma proposta acadêmica inovadora, que, aproveitando o legado universitário histórico, não deixasse de saber colocar a instituição no devido tempo e no devido lugar.

Esta fala está por trás da proposta de reforma do IEP, além de outros pontos de partida que elucidaremos a seguir. Em primeiro lugar, esta reforma somente caberia na expectativa de uma universidade alternativa, se fosse capaz de se tornar móvel teórico e prático de renovação da formação do magistério, tomando-se ainda em conta o esforço atual de investir em diretores de escola e, de modo geral, na melhoria das condições técnicas, administrativas e políticas de atuação do professor.

Em segundo lugar, a reforma deveria ser capaz de combinar, sabiamente, a tradição

---

(1) Prof. da Universidade de Brasília  
PhD em Sociologia pela Universidade de Munique (Alemanha)

acadêmica de qualidade científica, com os desafios regionais e locais, evitando-se pelo menos que o professor, ao se formar, se sinta ainda alheio ao dia-a-dia de uma escola no Estado.

O professor continua sendo um dos pilares da qualidade da educação, no papel de motivador principal do processo. Investir nele é preciso, em termos de qualidade formal (competência técnica, atualização, didática etc.) e de qualidade política (desenvolvimento da cidadania própria, para poder motivar a cidadania dos alunos).

## 3.2. Idéias-força

3.2.1. A Escola Normal é reconhecidamente uma das instituições mais deficientes no sistema de ensino, em todos os sentidos:

- a) em grande parte, funciona pela **seleção negativa**, ou seja, ocupa a instituição tendencialmente a pessoa menos dotada, menos motivada, sobretudo sobrevivente do 1º grau;
- b) o concluinte é também marcado pela **instrução deficitária**, seja porque o currículo é ultrapassado, seja porque não há organização efetiva da aprendizagem, aí incluído o estágio, seja porque a chance profissional é exígua e insignificante;
- c) existe a visível **pecha histórica** de uma **profissão feminina** em sentido pejorativo, coincidindo ainda a banalização típica de que, para os níveis iniciais de escolarização, serve qualquer professor;
- d) como prova factual de tudo isto, existem no mercado quase 2 milhões de normalistas fora da profissão, segundo indicações do Ministério da Educação.

3.2.2. Diante disso, assumiu-se como primeira **idéia-força** a decisão de não reformar a escola normal em si, mas de incluir, como primeiro passo desta reforma, sua transformação em escola de nível superior, referida à **formação do professor de educação básica**, compreendendo o período de 0-14 anos de idade na criança.

Não cabe aí apenas a valorização formal da profissão, com conseqüente possibilidade de salários mais significativos, mas sobretudo o reconhecimento de que, para os inícios do processo educativo, temos de ter disponível o melhor possível. Ademais, segundo a proposta constitucional, o pré-escolar deve ser entendido hoje de modo integrado (0-6 anos) e como direito de todos que o procuram, pelo que é mister corresponder, no sistema de ensino, com a respectiva organização e profissionalização.

3.2.3. Um dos maiores desafios atuais do 1º grau é a composição adequada de seu fluxo: muitos entram, em certos lugares quase todos, mas poucos saem. Para a composição de um fluxo regular, algumas coisas são decisivas:

- a) redução drástica da repetência na 1ª série do 1º grau, através de uma atuação específica sobre ela, partindo-se de professores melhor preparados, além de outros investimentos necessários (estratégias de aprendizagem, material didático, merenda, duração do turno, etc.);
- b) universalização crescente do pré-escolar, reconhecidamente o fator mais decisivo para o bom aproveitamento do 1º grau;
- c) dentro da modernidade, não escapamos de aceitar que o período de 0-14 anos deve ser visto de maneira integrada, sendo, no fundo, ininteligível por que o período de 7-14 anos seja obrigatório, e o anterior não, que certamente detém pelo menos a mesma relevância.

3.2.4. A reforma do IEP não visa desfazer sua condição de escola normal, porque esta tarefa continua a nível do interior (assessoria, cursos específicos, trâmites de validação, etc.). Somente para a região metropolitana de Belém faríamos a tentativa de superação da escola normal, a começar pelo IEP, englobando em seguida as outras escolas normais públicas.

O professor de educação básica terá as mesmas características dos outros professores de nível superior, sem prejuízo dos direitos adquiridos das atuais normalistas. Sua competência alcança até a 8ª série do 1º grau, pelo que está excluída a formação para o 2º grau.

3.2.5. A segunda **idéia-força** aparece na proposta acadêmica do instituto que, fazendo parte do espaço da FAED, deverá ter suficiente autonomia para inovar. Entre as principais inovações, contam-se:

- a) escola de tempo integral, na qual teoria e prática perfazem unidade curricular, e na qual pesquisa e ensino são a principal estratégia de extensão;

- b) presença de professores especificamente preparados para a tarefa, em número reduzido, dotados de qualidade formal e política suficiente;
- c) tempo de preparação da proposta: diagnóstico, projeto - até fim do 1º semestre; no segundo semestre, preparação do ambiente físico, seleção dos professores, delineamento curricular, planejamento do vestibular;
- d) condição essencial é ter no ano de 1990 chance plena de funcionamento, para sedimentar a iniciativa;
- e) a autonomia se verifica em: vestibular próprio, currículo próprio, administração própria - embora sempre dentro do espaço da FAED; autonomia para criar, não para agredir.

### 3.3. Expectativas

3.3.1. Educação trata de uma das práxis históricas mais fundamentais da vida em sociedade, pelo que seria inadequado fazer dela uma ciência apenas teórica, ou que admite a prática apenas através da caricatura do estágio. Ademais, é pura invenção colocar a questão da extensão como algo separado, pois, neste caso, indicaria o ridículo de uma disciplina que se afasta tanto da realidade concreta, que precisa ser puxada de volta. Se for bem levada, será sempre, em qualquer momento, extensão, na própria indissolubilidade do ensino e da pesquisa. (Pereira, 1989)

3.3.2. Unir ensino e pesquisa parece coisa de gente excepcional, mas isto se deve ao estereótipo de pesquisa, preso na imagem deturpada de instrumentações esotéricas e/ou sofisticadas. Em vista disso, pesquisador é sempre uma casta.

A idéia é outra. Em primeiro lugar, somente tem algo a ensinar, quem pesquisa; do contrário, não faz mais que contar para o aluno o que leu por aí - isto não faz o professor, de modo algum. Tem que ser mestre, ou seja, alguém com bagagem própria, para ter o que transmitir.

Em segundo lugar, pesquisar é atividade primordial da vida acadêmica, porque significa simplesmente o compromisso direto de compreensão da realidade, que necessita do aparelhamento teórico e metodológico, mas que deve sempre voltar a ela. Pesquisar, pois, não é só fazer tabelas, sobretudo aquelas sofisticadas, que exigem computador e muita estatística, mas sobretudo inquirir a realidade,

lançando sobre ela perguntas criativas e inteligentes. Pesquisa é a interpretação crítica e sempre renovada da realidade. Evidentemente, quem não possui esta capacidade, não pode ser professor.

Significa dizer que o professor deve chegar ao nível de elaboração própria. Somente se pode chegar à elaboração própria através da pesquisa, seja teórica, seja metodológica, seja empírica, seja prática.

Em terceiro lugar, é fundamental a união de teoria e prática, sem secundarizar qualquer lado. Para começar, prática é curricular, stricto sensu, tanto quanto teoria. Como desafio concreto, o estudante somente pode deixar o instituto quando estiver preparado na teoria e na prática. Faz parte da proposta, assim, o extremo apuro teórico, mas igualmente a leitura prática aprofundada, de tal sorte que conhecimento e mudança possam formar o mesmo todo.

3.3.3. Didaticamente, não se há de favorecer o ensino discursivo baseado na aula preletiva. O ponto chave é a **elaboração do aluno**, ou seja: o desenvolvimento da capacidade criativa, de tal sorte que o aluno possa assumir um tema e dar conta dele, na devida intensidade e extensão.

Daí decorre:

- a) toda matéria será avaliada pela produção do aluno, não por prova ou fichamento de páginas de livros ou por leituras a varejo;
- b) toda prática terá sua elaboração teórica, como toda teoria terá seu contraste na prática;
- c) o professor é orientador, stricto sensu, não "matrona científica";
- d) prevalece a produção individual, embora se deva dar espaço para produções conjuntas, quando couber;
- e) no final do curso, haverá uma tese, que se há de marcar pela demonstração da capacidade de elaborar um projeto pertinente de educação básica, com começo, meio e fim, em contexto de criatividade e compromisso;
- f) para tanto, o aluno deverá estar disponível o dia todo, do que decorre: começar com poucos e garantir bolsas, dentro de critérios adequados de seleção;
- g) a disciplina produtiva deve combinar-se com a formação política do aluno - o trato de sua cidadania, por pura coerência, desde o próprio desdobramento curricular, até iniciativas paracurriculares.

3.3.4. A idéia do vestibular próprio se funda na expectativa de reverter a seleção negativa sobretudo. Diante deste tipo de oferta, é possível esperar que muitas pessoas se interessem pelo instituto. A seleção deverá implicar critérios de qualidade formal - conhecimentos demonstrados pertinentes, e de qualidade política - vocação para a profissão, tipo de compromisso político, disponibilidade para o trabalho, percepção da relevância política da educação na sociedade. O acesso ao vestibular supõe conclusão do 2º grau.

3.3.5. O currículo deverá ser concentrado na substância educativa do período de 0-14 anos, com o menor número possível de matérias. Acentua-se mais o caráter formativo, do que a separação do especialista. Este deve existir, sempre que couber, mas não é intenção reproduzir um cabide interminável de pequenas disciplinas com inúmeras especialidades, todos "idiotas especializados".

Disto decorre extrema exigência teórica, para o devido conhecimento das alterações educativas na academia. A especialização advirá principalmente da prática, onde o aluno reconhecerá sua necessidade teórica e partirá para supri-la.

Em vista disso, o instituto não ensina tudo. A proposta é totalmente outra: o instituto é o lugar da motivação; quem se cria é o próprio aluno, com apoio irrestrito do instituto.

3.3.6. Em termos de educação, deve-se reconhecer que o **fenômeno mais degradante é a reprodução do discípulo**. Discípulo é quem copia, imita, obedece. É adestrado, não educado. O instituto deve formar novos mestres, razão única de sua existência.

O novo mestre, para tanto, precisa ter condições de criatividade. Liberdade acadêmica é essencial, a começar pelo direito à ideologia, desde que discutível. Sobretudo, não se cria novo mestre sem disciplina de trabalho, produção individual acumulada, método, discussão crítica e autocrítica. Entretanto, o direito à ideologia nunca será maior que o dever de trabalhar e produzir.

A qualidade política do novo mestre não pode ser construída sobre os escombros da qualidade formal e vice-versa. É direito do aluno rejeitar o professor incompetente, mas não votar se deseja ou não estatística, ou pressionar em favor de facilidades curriculares.

### 3.4. Desafios

3.4.1. Uma empreitada como esta enfrenta angústias notáveis, a começar pelo possível choque jurídico, desde o pleito de autonomia no espaço da FAED, até a legislação em vigor sobre a constituição de entidades de magistério. Acresce ainda que a figura do professor de educação básica é nova, em particular no pré-escolar.

3.4.2. A autonomia deve ser visualizada positivamente e sobretudo como termo de coerência da própria FAED: se esta insiste em sua autonomia, com justa razão, deveria saber preservar o mesmo espaço de criatividade para suas partes, em particular para uma delas que pretende plantar inovação mais ousada. Tal ousadia somente é pensável em espaço de criatividade irreprimida.

3.4.3. Como conceber a formação para o pré-escolar é ainda algo pouco delineado. Como está hoje, existe no início a acentuação assistencial (creche), e a partir dos 3 ou 4 anos a acentuação pedagógica (pré-escolar). Deveríamos saber unificar o período, embora sem prejudicar a necessidade dos conhecimentos e das práticas específicas, sem esquecer ademais sua interdisciplinaridade (pediatria, psicologia, fisioterapia, fonoaudiologia, nutrição, etc., além de assistência e educação).

Até mesmo a designação de "professor" é um tanto esdrúxula. As crianças costumam chamar de "tia"... Deveria ser o quê? Não se poderia querer um super-profissional, que, normalmente, não ultrapassaria o "especialista em generalidades". Nem se deveria reproduzir o "idiota especializado".

3.4.4. O local físico do instituto deveria englobar características favoráveis do tipo:

- a) prédio adequado, dotado das principais instrumentações físicas -- salas, biblioteca, audiovisuais, vídeo, computador;
- b) espaço para trabalho individual, para produzir e elaborar;
- c) acesso fácil e de horário integral, também à noite.

Não se trata de praticar o assistencialismo, como se fosse uma repartição pública concessiva e os alunos uns desvalidos e flagelados. O ponto crucial está em garantir condições objetivas de realização da proposta educativa voltada para a formação do novo mestre.

3.4.5. Os professores devem ser em número restrito, seja para permitir maior entendimento direto, seja para ser melhor administrável, seja para garantir a propriedade da proposta. Não deve ser monolítico em termos ideológicos, jamais. Deve haver diversidade de formação e de preferência ideológica, no contexto da qualidade formal e política.

Será norma essencial que a pertença ao grupo-base se dará por via de seleção acurada e preparação específica. Ao lado do grupo-base, o instituto contará com professores eventuais, de acordo com a necessidade disciplinar, dentro das regras de jogo estabelecidas.

É decorrência disto que o professor, na prática, seria exclusivo (tempo integral mesmo). Para tanto, seria mister rever condições de remuneração e de vantagens outras possíveis.

3.4.6. O trato com os alunos deve estar marcado, de novo e sempre, pela qualidade formal e política. A escola não pode cair no truque da politização fora de lugar. Arranhar a qualidade formal não faz nunca sentido, bem como não vale reprimir os alunos em manifestações de cidadania apropriada.

Será difícil entrar e difícil sair. O fenômeno da avaliação do aluno deve estar pautado na transparência dos critérios e na inteireza das regras de jogo. Haverá os reprovados, naturalmente.

3.4.7. A seleção especial dos alunos comete, é claro, um ato elitista, porque exigir qualidade formal de todos é, no fundo, privilegiar o aluno de condições econômicas melhores. O pobre sequer passou do 1º grau. Mas este problema não é o instituto que causa. Ele apenas recebe-o assim.

Por outra, a criança tem direito ao melhor professor.

O que nos salva, talvez, é a garantia de que o mérito acadêmico está por cima de tudo, não a posição econômica ou a pressão política. Piedade não é didática.

Ademais, será sempre motivo de preocupação o fato provável de que, se o cliente realmente apresentar competência exemplar, será assediado pelas escolas particulares. Talvez fosse uma saída exigir do estudante que teve bolsa a dedicação de pelo menos dois anos em escola pública. Por outra, compete ao Estado saber abarcar profissionais adequados.

3.4.8. Particular desafio é preservar a característica inovadora, diante de um quadro que implacavelmente rebaixa tudo à vala comum. De um lado, está a prática da universidade pública, perdida no horizonte da dúvida, para dizer o mínimo, marcadamente mediocre, sobretudo no campo da educação. O processo de formação aí realizado é teoricista, tanto no sentido de que se vive no mundo da lua, quanto no sentido de que não se aprende nada em profundidade. É alheio à práxis histórica da educação, e encontra no estágio a caricatura abjeta de sua realização contraditória. No fim do percurso, o aluno sai perfeitamente "imbecilizado", pronto para massacrar os alunos nas escolas.

De outro, está a dificuldade extrema de conservar o fervor dos primeiros dias, porquanto, tudo que se institucionaliza também envelhece. A par disso, pode ressurgir o ranço da escola normal tradicional, no lastro de suas concessões à mediocridade.

Mas, o que permitiria acreditar que é possível inovar e manter o espírito inovador aceso?

- a) existe um fator altamente positivo na própria FAED, que tem compromisso com a inovação no plano da universidade estadual; ademais é dirigida por pessoas capazes de compreender, respeitar e fomentar a criatividade;
- b) o fator mais importante é o espaço aberto pela própria Secretaria de Educação, empenhada em deixar para a posteridade uma experiência alternativa no campo da formação do professor;
- c) existe a possibilidade concreta de viver um ano pleno em 1990, desde que seja adequadamente preparado em 1989; este argumento é capital, porque serviria, para os incrédulos, como contraprova;
- d) deve fazer parte desta argumentação também a sabedoria da inovação, no sentido de não insistir na derrubada, mas na construção.

Para que dê certo ou pelo menos tenha oportunidade objetiva de germinar, esta proposta necessita de fundamentação convincente na fase de sua elaboração e preparação operacional, bem como de experimentação confiável no ano que vem. Não é possível imaginar viável fora de planejamento estruturado, orçamento conveniente, disciplina de trabalho, compromisso de produtividade e coesão do grupo-base. A idéia é possível, além de altamente desejável. E podemos fazê-la viável.

## 4. CALÇANDO A BASE: Proposta de cursos de promoção da Professora Normalista

Pedro Demo

### 4.1. Justificativa

A base da educação nacional está nas mãos da normalista. Esta educadora se confunde com o berço da cidadania popular, à medida que educação é parte integrante do processo de formação política de um povo. A escola primária é seu patrimônio, e sua qualidade retrata a qualidade do desenvolvimento. O que sucede nos primeiros anos de escola, condiciona todo o trajeto posterior.

Por tudo isso, a normalista é a figura heróica da base educacional. Deveria ser a educadora mais prestigiada, respeitada e melhor remunerada. Deveria também ser a profissional mais bem formada.

Na realidade, as coisas se apresentam pelo avesso. A profissão de normalista aparece como "menor", a começar pela condição de professor menor, diante dos outros que possuem nível superior. Pesa sobre ela a seleção negativa, grande parte das que se formam não exercem a profissão, a dignidade profissional não é reconhecida, sem falar que sua formação é notoriamente precária.

Por ironia da história, esta figura heróica passa a ser tratada como vilão, como se fosse dela a culpa pelo fracasso escolar dos alunos. A origem cada vez mais humilde da maioria das normalistas fala por si: não é culpa, mas injustiça a precariedade múltipla que a cerca. Quase todas trabalham, podendo estudar apenas à noite, quando o aproveitamento decresce inevitavelmente. Tudo parece armado para tornar o ofício uma profissão menor, próxima de uma imposição subalterna, principalmente quando vista sob o ângulo da condição histórica da mulher - a ela reservam-se ocupações subalternas.

Todavia, olhando bem as coisas, nos primórdios do processo educacional formal cabe, não o educador menor, mas o autêntico "super-educador", tendo em vista a nobreza e a dificuldade do ofício. Ao contrário do estereótipo vigente, esta profissão detém motivos de sobra para se considerar relevante e intrinsecamente estratégica:

- a) em todo processo de formação educativa a base condiciona radicalmente o trajeto ulterior;
- b) a competência requerida para plantar os primórdios da iniciação educativa é muito mais complexa e exigente que nos níveis posteriores;
- c) desta professora espera-se habilidade e sensibilidade educativa, capaz de "tirar água da pedra" - um desafio muito mais profundo que os anteriores;
- d) o fracasso da 1ª série é propriamente "o fracasso escolar", comprometendo o fluxo seguinte, geralmente de maneira definitiva;
- e) visão favorável da escola na população depende sobretudo do trabalho profícuo desta profissional.

É, pois, injustiça gritante a situação em que é deixada a normalista, da qual se espera o milagre da educação primária, sem a devida compensação material e social.

Esta proposta parte daí, para tentar construir lugar alternativo de formação complementar da normalista, onde possa não só refazer suas lacunas profissionais, mas sobretudo possa crescer em sua dignidade histórica, construindo-a por suas próprias mãos.

A SEDUC vai implantar um **Instituto Superior de Educação Básica**, ligado à FEP, no qual será inaugurada faculdade alternativa de formação do profissional de pré-escolar à 4ª série, com vistas a traduzir empenho adequado na melhoria das condições de trabalho e de formação. Este Instituto de nível superior deve ser a casa do professor de educação básica, em particular da normalista, onde poderá encontrar oportunidade recorrente de melhoria técnica e profissional. Pensado para aos poucos abranger mais de mil alunos, pretende ensaiar processo histórico irreversível de valorização deste profissional, assumindo de partida que será a mesma figura de 0 a 10 anos de idade na criança, como sugere a Constituição. Trata-se, pois, de uma única habilitação, de estilo integrado e multidisciplinar, na qual educação será o móvel principal de uma visão totalizante de desenvolvimento infantil.

A idéia de colocar no nível superior liga-se ao compromisso de valorização, para destruir de vez a caricatura de educador menor. Mas, pela mesma razão, deve corresponder às normalistas já formadas e àquelas que cursam Escolas Normais. Neste sentido, o Instituto define-se como referência máxima acadêmica do Sistema Es-

**tadual de Escolas Normais** e, como tal, assume compromissos com todas as normalistas em atividade e mesmo com aquelas que, por algum motivo, se afastaram da profissão.

As atividades do Instituto estão previstas para o 1º semestre de 1990, quando deveria iniciar também a oferta de cursos para normalistas, como se prevê aqui. Para o primeiro ano, pretende-se fazer funcionar o Instituto com estas duas atividades fundamentais: começar com a primeira turma de novos formandos em nível superior; e começar com cursos voltados para as normalistas.

## 4.2. Iniciando a proposta

Não faz parte das preocupações desta proposta oferecer cursos de complementação, no sentido de poder dar aulas em séries posteriores do 1º grau, porque não pretendemos fomentar tais "remendos". Vamos assumir a tarefa típica como própria e investir nela especificamente, ampliando para o pré-escolar, conforme concepção curricular do Instituto. Assim, os cursos visam aprimorar condições profissionais da normalista no espaço educativo de 0 a 10 anos de idade na criança, até à 4ª série do 1º grau, como regra básica.

Futuramente, o Instituto oferecerá cursos de complementação pedagógica a bacharéis que desejarem licenciarem-se, com vistas a dar aulas da 5ª à 8ª série, mas isto será processo específico, com currículo formal específico.

4.2.1. A proposta mais genérica volta-se para a possibilidade de manter no Instituto programação constante em termos de **conferências, seminários, mesas redondas, encontros rápidos**, com o objetivo de proporcionar à normalista contato continuado com figuras expressivas da educação nacional, a começar por pesquisadores, professores, técnicos locais.

Nestes termos, o Instituto deve elaborar a cada semestre um calendário de eventos dessa natureza, com o intuito de cobrir a área educativa do pré-escolar à 4ª série, sem prejuízo de outras oportunidades conexas.

A par disso, fica sempre aberta a possibilidade de trazer ao Instituto educadores, cientistas, pesquisadores, personalidades interessantes que passam por Belém ou que se busquem em algum lugar acessível. Com isto, a normalista terá a disposição chances multiplicadas e sistemáticas de reciclagem instrutiva e rápida.

4.2.2. A segunda categoria diz respeito a **CURSOS INTENSIVOS**, definidos como tendo duração de até 40 horas (cinco dias), seguidos ou intercalados, com os seguintes objetivos;

- a) de um lado, adequar-se a possíveis afastamentos rápidos das professoras, sem maiores prejuízos para as escolas, em particular no caso de cursos ininterruptos;
- b) de outro, permitir acesso compacto a pontos estratégicos de formação técnica, tais como:
  - acesso a teorias determinadas ou a partes delas (Piaget, Emília Freire, Paulo Freire, etc.), a certa técnica de alfabetização, a cuidados assistenciais no pré-escolar, a ludotecas, etc;
  - aprofundamentos específicos em determinada disciplina: matemática para crianças; biologia; linguagem; estudos sociais -- e estratégias didáticas de comunicação infantil;
  - contato prévio com novidades na área: criança e computador; uso do vídeo; novos materiais didáticos;
  - aprendizagem de técnicas específicas no trato com crianças: como detectar precocemente deficiências físicas e mentais; como estimular crianças com reação lenta; como organizar estratégias de recuperação de crianças em risco de perder o ano letivo.

4.2.3. A terceira categoria diz respeito a **CURSOS DE MÉDIA DURAÇÃO**, definidos como tendo mais de 40, até 160 horas (um mês), com os objetivos:

- a) de um lado, aproveitar disponibilidade em tempo de férias, ou, quando menos, a possibilidade de um professor poder afastar-se por um mês;
- b) de outro, permitir várias modalidades de aprofundamento maior, do tipo:
  - revisão de aspectos da formação profissional, considerados já defasados;
  - introdução de novas metodologias, com tirocínio teórico e prático;
  - estágios com elaboração teórica, dentro do espírito do Instituto, com acesso a suas instrumentações didáticas (biblioteca, computador, dados, etc);

— cursos específicos que demandam este tempo previsto, por exemplo: computação; seguridade social infantil; educação e meio ambiente; sexualidade infantil, etc.

4.2.4. A quarta categoria diz respeito a **CURSOS DE LONGA DURAÇÃO**, definidos como durando mais de 1, até 4 meses (um semestre), com o objetivo principal de oportunizar a recuperação profissional, ou a apropriação de conhecimentos e práticas novas em área não dominada.

- a) No primeiro caso, trata-se de oferecer a professores defasados, ou com longo tempo de atividade, mas cobidos de reciclagem, ou que pretendem voltar à profissão, depois de certo afastamento, a oportunidade de recuperação profissional, exigindo-se dedicação integral por tempo maior. Dentro do espírito do Instituto, em convivência criativa, seria aberta a possibilidade de revisão integral ou parcial do trajeto formativo, de tal sorte que a pessoa pudesse recuperar condições novas e adequadas de exercício profissional;
- b) No segundo caso, trata-se de oferecer chances de profissionalização em áreas novas, sobressaindo aqui o espaço do pré-escolar, como sugere a Constituição, assumido como formação integral globalizante; outros exemplos poderiam ser: contato aprofundado com todas as teorias importantes de alfabetização; curso globalizante de desenvolvimento físico, psíquico e social da criança; curso específico de planejamento e avaliação da educação, etc.

4.2.5. A quinta categoria diz respeito a **CURSOS ESTRATÉGICOS** (curta e média duração), voltados a atores ou a momentos estratégicos do processo educativo básico, objetivando exercer influência direcionada motivadora em casos, tais como:

- a) cursos para Diretores de Escolas Normais;
- b) cursos para professores de Escolas Normais;
- c) cursos para a normalista recém-formada;
- d) cursos para a professora dedicada à 1ª série, com vistas a enfrentar seus problemas mais típicos, em particular o risco de repetência;
- e) cursos para professoras normalistas de escolas rurais;
- f) cursos para dirigentes municipais de educação.

4.2.6. A sexta categoria diz respeito à construção de oportunidades de fomento da **QUALIDADE POLÍTICA** do educador, nele mesmo, e no aluno através dele. Tendo em vista que a educação básica possui seu valor social mais destacado na instrumentação do processo de formação da cidadania, é preciso reforçar esta parte, procurando traduzi-la de modo adequado na escola. Toma lugar fundamental aqui a prática, sem desvincular-se da teoria, devendo o Instituto oferecer oportunidades de sua construção. Alguns exemplos poderiam ser:

- a) instrumentação básica para formação de associações de normalistas, como grupo social específico, ou no contexto da escola, incluindo ainda compromisso de motivar associações de pais e comunitárias em torno da escola, visando ao controle democrático sobre ela;
- b) oferta de chances repetidas para o debate político: ação partidária; organização sindical; planos e práticas governamentais; funções sociais do Estado e do serviço público; papel técnico e político do professor na sociedade, etc;
- c) questionamentos da assim dita "moral & cívica", com possíveis alternativas;
- d) conhecimento de práticas alternativas de educação: contato com seus mentores; visitas; práticas e estágios, etc;
- e) teoria e prática da relação "escola/comunidade";
- f) estratégias de contextualização cultural do currículo: identidade cultural como motivação criativa; patrimônio cultural como referência socializadora, etc;
- g) modos criativos de mobilização da iniciativa do aluno.

### 4.3. Regras de jogo

#### 4.3.1. Faz parte da filosofia do Instituto:

- a) união de teoria e prática: uma não é maior que a outra, **nem substitui a outra;**
- b) atitude de pesquisa, que inspira o ensino e a extensão;

- c) aprendizagem através da elaboração própria da teoria e da prática;
- d) professor como pesquisador/orientador, com função principal de motivar a iniciativa do aluno.

4.3.2. Como regra, todos os cursos exigem presença integral, tendo seu aproveitamento avaliado através de trabalhos elaborados, sob orientação. A "prova" não é excluída a priori, mas jamais constitui método principal, nem importante de avaliação. Cursos de duração maior supõem sempre trabalho de conclusão - sem prejuízo de outros trabalhos intermediários -, no qual o aluno deve demonstrar capacidade de elaboração própria.

4.3.3. Para evitar a pecha constante de que tais cursos não são capazes de garantir melhoria técnica dos professores, servindo apenas para enfeitar o currículo vital pessoal, o Instituto tomará providências no sentido de manter processo transparente e sério de avaliação de resultados, aí incluído acompanhamento de egressos. Isto tem como objetivo, em primeiro lugar, a melhoria das condições profissionais frente aos direitos dos alunos, mas igualmente garantir que os certificados e diplomas expedidos pelo Instituto alcancem significação e respeito merecidos na comunidade de educadores.

4.3.4. O Instituto deverá cumprir sua função de referência relevante do Sistema Estadual de Escolas Normais, na teoria e na prática, na Capital e no Interior. Ser a casa da normalista e do professor de educação básica significa:

- a) poder encontrar toda sorte de apoio técnico e profissional: contato com professores; acesso a livros e a materiais didáticos, a metodologias alternativas, etc; possibilidade de convivência informativa, instrutiva, sobretudo formativa; condições de revisão técnica, reciclagem, etc;
- b) poder encontrar referência informativa atualizada de toda sorte: dados, publicações; informações relevantes de eventos na comunidade, no Estado, no País;
- c) poder encontrar apoio ao exercício e aprimoramento da qualidade política, sem "partidarizar", as funções do Instituto.

4.3.5. Diante de tais pretensões, não é possível exigir do Instituto, de imediato, que esteja apetrechado convenientemente. Com o decorrer do tempo, deverá dispor do espaço previsto construído, das instrumentações didáticas fundamentais, sobretudo de biblioteca adequada, bem como de programação criativa, sistemática e recorrente.

Tendo em vista que a proposta do Instituto é inovadora em muitos sentidos, necessária de tempo de maturação e sedimentação. Para que o Instituto possa ser lugar da pesquisa inspiradora como atividade educativa fundamental, em termos técnicos e políticos, terá que "aprender" adequadamente, crescendo junto com a comunidade.

## 5. INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARÁ: uma alternativa de reformulação

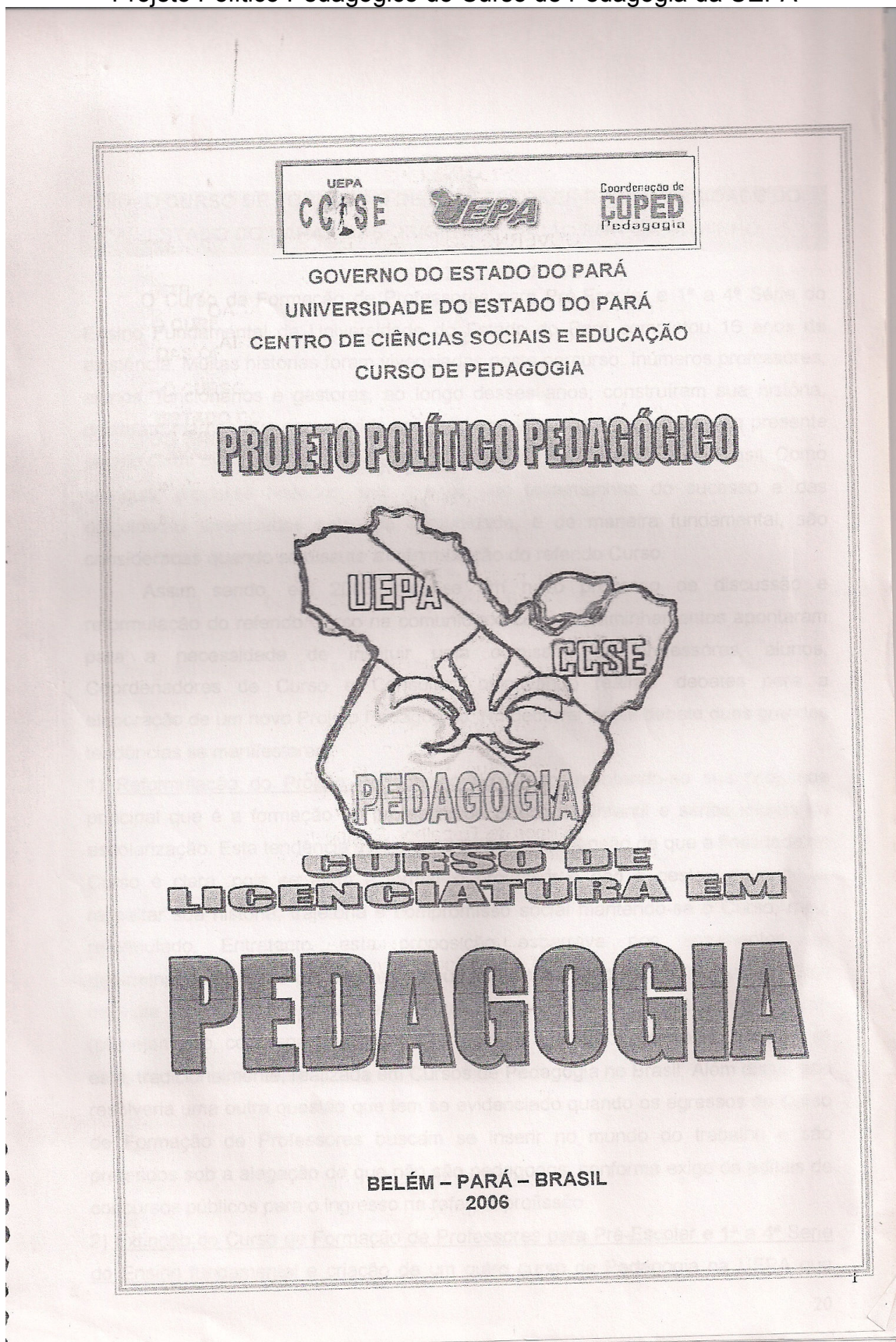
Laises do Amparo Braga<sup>(1)</sup>

O Instituto de Educação do Pará é uma instituição de ensino, pertencente à rede estadual, que há muitas décadas vem formando gerações de professores para as séries iniciais da educação básica.

Numa visão histórica da Educação no Pará, há registro de que o atual estabelecimento de ensino já passou por várias modificações, desde a sua origem como antiga Escola Normal. Por muito tempo atendeu às expectativas da sociedade paraense, quando as famílias orientavam as "mulheres" para a profissão de magistério. Era o Curso Normal, que formava a NORMALISTA, valorizada pela sociedade, e as pessoas que detinham esse título eram respeitadas em seu meio. O ensino nele ministrado revelou ter preparado aquelas "professoras primárias" para o exercício da profissão. Tanto assim que os depoimentos que se tem obtido, hoje em dia, revelam certo saudosismo "do tempo em que se estudava e se aprendia porque a professora sabia ensinar". Não é possível negar que aquele tipo de ensino, conhecido, hoje, como "tradicional", tenha deixado marcas de um aprendizado, requerido em seu tempo. A comprovação reside no fato de que a formação básica mais elementar, dos paraenses que se celebrizaram, foi adquirida pela ação pedagógica das professoras normalistas. Na História do Pará há notáveis políticos que conseguiram perpetuar a admiração do povo. Existem profissionais notáveis em todas as áreas do conhecimento. É possível que a maioria das pessoas de meia idade, que possuem instrução adquirida, em todo ou em parte, na escola, tenham recebido ensinamentos das professoras normalistas. Por meio da observação, tem

(1) Mestre em Currículos e Programas  
Profª de Currículos e Programas da Faculdade de Educação - FEP

Anexo B  
Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UEPA



### III – O CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ - DAS ORIGENS À OPÇÃO POR UM CAMINHO

O Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental da Universidade do Estado do Pará completou 16 anos de existência. Muitas histórias foram vivenciadas neste percurso. Inúmeros professores, alunos, funcionários e gestores, ao longo desses anos, construíram sua história, deixaram marcas que sem dúvida contribuíram para que ele chegasse ao presente século como um Curso de referência no Estado, na Região Norte e no Brasil. Como qualquer processo histórico, tais marcas são testemunhas do sucesso e das dificuldades vivenciadas pela sua comunidade, e de maneira fundamental, são consideradas quando se discute a reformulação do referido Curso.

Assim sendo, em 2003 inicia-se um novo processo de discussão e reformulação do referido Curso na comunidade cujos encaminhamentos apontaram para a necessidade de instituir uma comissão de professores, alunos, Coordenadores de Curso e Consultor, objetivando realizar debates para a elaboração de um novo Projeto Pedagógico. No decorrer deste debate duas grandes tendências se manifestaram:

- 1) Reformulação do Projeto Pedagógico do Curso, mantendo-se sua finalidade principal que é a formação do professor de Educação Infantil e séries iniciais de escolarização. Esta tendência está ancorada na compreensão de que a finalidade do Curso é clara, pois se atém a formar o professor e não o gestor; devendo-se respeitar sua história, trajetória e compromisso social mantendo-se o Curso, mas, reformulado. Entretanto, esta proposição esbarrava nos argumentos de determinados alunos e professores de que tal reformulação não garantiria, do ponto de vista do exercício profissional, a atuação dos egressos no trabalho de gestão (planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação). Formação profissional esta, tradicionalmente, realizada em Cursos de Pedagogia no Brasil. Além disso, não resolveria uma outra questão que tem se evidenciado quando os egressos do Curso de Formação de Professores buscam se inserir no mundo do trabalho e são preteridos sob a alegação de que não são pedagogos, conforme exige os editais de concursos públicos para o ingresso na referida profissão.
- 2) Extinção do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino fundamental e criação de um outro curso de Pedagogia na UEPA que

contemplasse o exercício profissional para atuar na docência de Educação Infantil e séries iniciais de escolarização e Gestão Escolar. Tal proposição está ancorada na compreensão de que o Curso de Pedagogia da UEPA já existente não contempla a formação profissional para esta docência, bem como o conflito que os egressos vivenciam por ocasião da inserção no campo de trabalho do setor educacional, que os impossibilita de concorrer a postos de trabalho vinculados a gestão educacional, cuja formação profissional exigida é decorrente do Curso de Pedagogia.

Esta tendência foi ganhando força e, após reunião em 18 de dezembro de 2003 foi decidida numa plenária com a participação de professores que o Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental seria extinto e se criaria um outro curso de Pedagogia na UEPA com a finalidade de formar o profissional para o Magistério da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Escolar.

Julgamos que para entender a construção deste Documento, que ora apresentamos à comunidade, faz-se necessário resgatar pontos fundamentais da trajetória histórica do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental para situar o debate em torno de sua extinção e proposição de um outro Curso de Pedagogia na UEPA que atenda os anseios da comunidade. Para tanto, nos apoiamos em vários trabalhos de professores (NUNES, 1993; OLIVEIRA, 1995; HAGE, 1995), relatórios produzidos pelos diversos coordenadores e documentos de avaliação externa e interna do Curso. Essa trajetória histórica está agrupada em dois momentos: 1990/1994: gênese e implantação e 1994 a 2003: consolidação, expansão e extensão.

#### **- 1990 A 1993: GÊNESE E IMPLANTAÇÃO**

O ISEP foi criado, no governo Hélio Mota Gueiros, por meio do Decreto Governamental nº 6.740 de 07 de dezembro de 1989 e autorizado a funcionar pela Resolução nº 492 de 18 de dezembro de 1989, do CEE e pelo Decreto Presidencial nº 98.886 de 25 de janeiro de 1990, com o objetivo de oferecer o Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, no âmbito do Ensino Superior. O referido Curso foi vinculado inicialmente à Secretaria de Estado de Educação do Pará. Em 1995, o respectivo Curso foi reconhecido pelo MEC mediante a Portaria nº 365, de 19/04/1995. Em 2003, o

Curso obteve o recredenciamento mediante a Resolução nº 477 de 28 de novembro do Conselho Estadual de Educação.

Com um projeto pedagógico considerado inovador<sup>1</sup>, sua prática deveria se diferenciar das práticas existentes na Habilitação Magistério de 2º Grau e das demais práticas das Licenciaturas. Entre as principais inovações postuladas pelo projeto, destacavam-se:

- a) escola de tempo integral, em que a teoria e prática perfazem unidade curricular, e na qual pesquisa e ensino são a principal estratégia de extensão;
- b) presença de professores especificamente preparados para a tarefa, em número reduzido, dotados de qualidade formal e política suficientes;
- c) vestibular próprio, currículo próprio, administração própria, autonomia para criar, não para agredir. (ISEP, nº1, 1989, p. 33-4).

Derivou-se daí a concepção filosófica do Instituto que buscava:

- a) União de teoria e prática: uma não é maior que a outra, nem substitui a outra;
- b) atitude de pesquisa, que inspira o ensino e a extensão;
- c) aprendizagem mediante elaboração própria da teoria e da prática;
- d) Professor como pesquisador/orientador, com função principal de motivar a iniciativa do aluno. (ISEP, nº1, 1989, p. 46-7).

Essas inovações de ordem filosófica e metodológica transformadas em práticas deveriam constituir-se em elemento diferencial do Curso que este Instituto abrigava.

O ISEP, fora concebido, também, para ser a referência acadêmica máxima do sistema das Escolas Normais no Estado do Pará - "Casa da Professora Normalista" - , era considerado, em seus documentos de fundação, o locus privilegiado da formação de professores no Estado, onde o professor encontraria todo um suporte técnico e pedagógico necessário para o seu permanente processo de formação continuada e desenvolvimento profissional. Com este intuito, em seus primeiros anos, este Instituto caracterizou-se como um espaço efetivo de promover a construção de conhecimento e saberes necessários aos professores da Educação Básica, além de outros profissionais da área da educação, por meio de programação

<sup>1</sup> Elaborado pelo Sociólogo Pedro Demo, Prof. da UNB. Tal projeto apresenta-se como tradução de uma posição pessoal, não tendo sido objeto de discussão e análise nos fóruns que estudam e investigam a cerca da temática formação de professores.

sistemática de eventos científicos, artísticos e culturais oferecidos à comunidade educativa paraense.

Inicialmente, o Instituto fora pensado para ter como instituição mantenedora a Fundação Educacional do Estado do Pará - FEP - órgão responsável pela Política de Ensino Superior e que congregava as Unidades de Ensino Superior no âmbito estadual, vinculado à estrutura organizacional da Faculdade Estadual de Educação - FAED, determinação que não se concretizou por questões de amparo legal.

A estrutura organizacional do ISEP tinha como princípio regimental uma estrutura orgânica "leve" e "simplificada" com o intuito de não reproduzir os vícios históricos de uma prática departamentalizada e burocrática tão comum ainda em nossas universidades. Os professores e as suas respectivas disciplinas agrupavam-se, não por departamento mas, por grupos de professores por área curricular.

Nos anos iniciais do Curso eram oferecidas 100 vagas anualmente no processo seletivo. Introduziu-se, como inovação, no conjunto das demais provas do Concurso Vestibular uma prova de caráter habilitatório de Psicologia e Didática<sup>2</sup> que intencionava direcionar, a priori, aqueles candidatos egressos dos Cursos de Magistério. Subjacente a esta lógica estava à compreensão de que não se queria o ingresso de qualquer aluno ao Curso, mas a princípio, aqueles que, teoricamente, já viessem com conhecimentos referentes à área de magistério. Sem um estudo detalhado da validade deste tipo de prova no que concerne a seus objetivos, intenções e resultados, ela foi eliminada no vestibular de 1994, sob o argumento de que sua realização elevava os custos do Concurso, o percentual de candidatos eliminados nesta prova era insignificante e ingressavam alunos oriundos de outras habilitações do então Ensino de 2º Grau. A partir de 2001 o Curso passou a ofertar 200 vagas anuais de dupla entrada.

O referido Curso apresentava-se com uma trajetória curricular de 08 semestres<sup>3</sup>, ou seja, de 04 anos, com 200 dias letivos anuais totalizando 4.560 h de trabalho escolar efetivo. Por semestre era oferecida a carga horária máxima de 680h e 420h a mínima. Vale registrar também que tal Curso foi oferecido em tempo integral até o final do ano de 1992.

<sup>2</sup> - Prova objetiva de múltipla escolha contendo 30 questões de Didática e 30 questões de Psicologia.

<sup>3</sup> Para visualizar a trajetória curricular ver desenho curricular do curso no anexo 1.

As disciplinas agrupavam-se em quatro áreas do conhecimento:

- 1- **Área de Fundamentos**: campo de conhecimento que oferece fundamentação teórico-prática, como embasamento técnico-científico necessário à formação do educador voltado para a educação básica;
- 2- **Área de Ensino Básico**: compreende o conhecimento e a metodologia requeridos para o desenvolvimento da educação básica;
- 3- **Área Pedagógica**: diz respeito ao conjunto de conhecimentos teórico-práticos indispensáveis à orientação e acompanhamento para prática docente, voltada para o ensino básico;
- 4- **Área Prática**: refere-se a construção da prática curricular aliada a prática profissional. (ISEP, nº 2, 1989, p. 28).

Com um projeto pedagógico com características singulares suas atividades acadêmicas eram realizadas inicialmente em um espaço construído especificamente para abrigar sua proposta educativa e na perspectiva de grande desenvolvimento para o alcance dos seus fins <sup>5</sup>. O conjunto arquitetônico <sup>6</sup> possuía um design que privilegiava o bom gosto e a funcionalidade, ostentando certo "luxo" em relação às demais escolas públicas da região.

Em julho de 1990, com a transformação da FEP em Universidade Estadual do Pará - UEPA, o ISEP passa a ser um Núcleo de Formação de Professores acoplado ao Centro de Ciências Sociais da referida Universidade, mantendo seu respectivo Curso.

A alteração do quadro político do Estado (1991), com a saída do Governo Hélio Mota Gueiros e a entrada da administração pública Jader Barbalho no cenário

<sup>5</sup> Eram fins do Instituto Superior de Educação do Pará: 1- Formar professores para Educação Básica da Pré-Escola à 4ª série; 2- Complementar a parte pedagógica dos cursos de graduação, formando professores de 5ª a 8ª série; 3- Funcionar como referência fundamental para os cursos de formação pedagógica de 2º Grau, reformulações de Escolas Normais, validação de diplomas e outros dispositivos legais e/ou didático científico referentes à formação pedagógica; 4- oferecer cursos de pós-graduação; 5- Proceder a descobertas em ciências, em artes e em tecnologia por meio da pesquisa, ensino e extensão, promovendo a criação e inovação do conhecimento; 6- Atender às necessidades da comunidade Paraense, na utilização do conhecimento, visando a transformação social. (ISEP, nº2, 1989:44).

<sup>6</sup> O conjunto arquitetônico constituía-se de: Ginásio de Esporte, Anfiteatro, 5 blocos onde funcionavam a administração, laboratórios, sala de dança, sala de projeção, salas de leituras, salas de orientações acadêmicas, salas de aulas, auditório, hall de exposição, biblioteca, totalizando 28.000 m2 de área construída regadas por um certo conforto e arborização.

estadual, derruba algumas medidas tomadas no Governo antecessor, trazendo grandes conseqüências ao Instituto Superior de Educação do Pará.

Na esfera educacional, uma dessas medidas é a extinção imediata da Universidade Estadual do Pará (recém-criada) pelo novo Governo que ora se implantava fundamentado na ilegalidade de sua criação.

Decorre-se daí a devolução do ISEP à estrutura organizacional da SEDUC; a devolução de seus professores aos seus órgãos de origem, a ameaça de demissão de seus funcionários, a perda do prédio, a não continuidade de assessoria do idealizador do projeto, professor Pedro Demo, entre outras.

Com a extinção da UEPA, o ISEP, temporariamente, volta para o âmbito da SEDUC com a promessa de regularizada a situação da Universidade de ser acoplada a ela, uma vez que, segundo o Secretário de Educação em exercício na época<sup>7</sup>: "a competência daquela Secretaria se restringe aos primeiro e segundo graus". (Jornal A Província do Pará, 20.03.1991). Ressuscitada a estrutura da Fundação Educacional do Pará - FEP, ela passa a gerenciar o ISEP mediante o Convênio firmado entre SEDUC-FEP, datado de 20 de abril de 1991, sob o argumento de que lá é o locus das Unidades de Ensino Superior do Estado.

Fruto ainda das discordâncias e brigas político-ideológicas entre os dirigentes máximos do Estado, o ISEP é transferido de local determinado pelo Decreto Governamental nº 706 de 15 de março de 1992, sob o argumento por parte do poder oficial de ser um espaço "ocioso" - cunhado de "elefante branco" - tendo em vista o número irrisório de alunos que atendia na época. Com a conivência das instâncias decisórias da FEP e SEDUC e sob o protesto e indignação por parte da comunidade educacional do Estado, contrários a este ato do Governador, seus alunos, professores e funcionários em Carta Aberta divulgada à comunidade paraense manifestaram seu descontentamento. O espaço anteriormente ocupado pelo ISEP foi destinado a Faculdade de Medicina do Estado do Pará com seus respectivos cursos (Medicina, Fisioterapia, Terapia Ocupacional). Hoje este espaço físico, bastante descaracterizado, sedia o Centro de Ciências Biológicas e da Saúde da UEPA.

A partir dessa determinação governamental, o ISEP passa a dividir com a Faculdade de Educação - FAED um espaço físico restrito na sede da então FEP,

---

<sup>7</sup> A época o Secretário de Educação era o Professor Romero Ximenes.

vivenciando os mesmos problemas estruturais que aflige a maioria dos cursos na área da educação quanto à questão de espaço físico, equipamentos e condições de trabalho. Para a maioria dos professores e alunos essa mudança do espaço físico aparece como um dos problemas para se materializar, na sua plenitude, o Projeto Pedagógico do ISEP, já que se pressupunha uma estreita relação entre os fins do referido projeto com a geometria do antigo prédio.

A (re) criação da Universidade do Estado do Pará - UEPA, em abril de 1994, extingue a FEP com as suas Unidades de Ensino Superior isoladas, entre elas o ISEP. Seu Curso passa a pertencer ao Centro de Ciências Sociais e Educação, perdendo de vez o status de Instituto e sua pseudo-autonomia didático, científico e administrativa.

Abalado por mudanças de governo e, conseqüentemente, mudanças de prioridades políticas que tiveram como pano de fundo divergências político-partidárias, na sua gênese, o ISEP contabilizou vitórias advindas em querer permanecer existindo e prejuízos em virtude de alterações de caráter "geográfico" e metodológico feitas no Projeto Pedagógico do Curso que se traduziram em períodos de extrema instabilidade na sua organização didático-administrativa.

O corpo discente, predominantemente feminino, contava com 300 alunos matriculados até dezembro de 1993, oriundo, principalmente dos Cursos de Magistério dos estabelecimentos públicos. Entretanto, havia um expressivo número de alunos egressos de outros cursos do 2º Grau que, com o passar dos anos, esta clientela passou a ser predominante.

Quadro 1: Demonstrativo de Origem de Escolaridade dos Alunos

ANO	Alunos matriculados	Escolaridade Magistério	Outros
1990	100	70	30
1991	100	68	32
1992	100	57	43
1993	100	50	50
1994	100	37	63
1995	100	29	71
1996	100	34	66

Fonte: UEPA/CCSE/NAU/1996

Analisando o quadro demonstrativo de escolaridade de magistério dos alunos ingressantes, constata-se um fato curioso de 1990 a 1992: observa-se maior número de alunos provenientes dos cursos de magistério, já em 1993 só 50% do alunado é oriundo dessa habilitação. A partir de 1994, o que se constata é que mais de 50% dos alunos ingressantes no Curso, no período de 1994 a 1996, são concluintes de outros cursos.

Esta predominância de alunos oriundos do Magistério nos primeiros três anos do Curso pode ser explicada pelo fato de que uma das formas de estimular a qualificação dos professores da Educação Básico da rede pública estadual foi a definição por parte da SEDUC de uma diretriz política de incentivo a capacitação de seus docentes, com a concessão de licença de estudos, sem prejuízo financeiro e funcional, para cursar o 3º Grau no ISEP - um curso no início de tempo integral. Esta conquista se manteve até meados de 1993 em face de um acordo de cavalheiros entre FEP (UEPA)-SEDUC para a garantia da continuidade dos alunos-professores ao Curso.

• **1994 A 2004: AVALIAÇÃO, CONSOLIDAÇÃO, EXPANSÃO E EXTENSÃO.**

A partir do ano de 1994 a 2004 constitui-se um período que se marca, sobretudo, pelas avaliações internas e externas do Curso e seu processo de expansão para o interior do Estado.

Inúmeros eventos foram realizados para este intento. Dentre os mais significativos destacamos:

A) O Seminário de Avaliação para o Redirecionamento do Curso de Formação de Professores para o Pré-Escolar e 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, realizado em 1996, sob a consultoria do Profº. Dr. José Luís Domingues da UFG.

O debate e as contribuições advindas deram suporte para depois de dois longos anos de discussão fosse em 1998 elaborada a Proposta de Redirecionamento do Projeto Político Pedagógico do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, sistematizada pelo Colegiado de Curso Esta proposta foi apreciada pelas instâncias deliberativas do Colegiado de Curso e Conselho de Centro, culminando com o Parecer do CONCEN datado de 21/05/1998, constante do Processo nº 207/98/CCSE que

tratava da Proposta de Redirecionamento do Projeto Pedagógico do Curso de Formação, que continha as seguintes recomendações para sua reformulação:

- 1) Mudança do regime seriado semestral para regime anual;
- 2) Mudança do regime integral de funcionamento para a distinção em turno matutino/vespertino;
- 3) Alteração da carga horária total;
- 4) Reorganização curricular mediante a fusão, inclusão e exclusão de disciplinas;
- 5) Atribuição de carga horária real, conforme definição regimental de valorização de créditos;
- 6) Fusão de áreas de conhecimentos com o objetivo de reforçar a unidade entre a teoria e prática;
- 7) Avaliação discente de forma processual e não apenas voltada ao trabalho final. (op. cit. p. 28-9).

O referido Processo, com as recomendações retorna ao Colegiado de Curso que após novos estudos e debates chega a um consenso de desenho curricular em 1999. O desenho curricular apresentava uma carga horária total de 3.210 h, e propõe-se: inclusão, exclusão de disciplinas, um novo nome ao Curso para adequar-se a legislação vigente. Este projeto não foi implementado.

b) Em 2000, a partir de reuniões e debates realizados, culminou com a elaboração da Proposta de Reformulação Curricular do Curso de Formação de Professores sistematizada pelo respectivo Colegiado como mais uma alternativa ao Projeto Político de Redirecionamento Pedagógico do Curso, que procura atender os Parâmetros Curriculares Nacionais e ao Plano Nacional de Educação do MEC.

O desenho curricular apresentava uma carga horária total de 3.450 h., foi proposto inclusão de novas disciplinas e exclusão de disciplinas consideradas não relevantes para formação de professores, diferente da proposta acima mencionada, uma vez que o Curso proposto deveria ser ofertado de manhã, tarde e noite; com formato seriado anual com blocos de disciplinas semestrais.

A partir de 1999 a UEPA, por meio do processo de interiorização de seus cursos de graduação para o interior do Estado, passa a oferecer as Prefeituras o Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental em regime de convênio. De acordo com a Resolução nº 208/98 do

Conselho Universitário de 26 de junho de 1998, o mesmo foi desenvolvido em 1999 e 2000 com duração de 2 anos, com 40 vagas por turma e as disciplinas foram ofertadas de forma intensiva/modulares nas férias escolares e recesso dos professores. O desenho curricular difere da capital, abrangendo uma carga horária de 2860 h. O Curso propõe-se a atender professores da rede de ensino municipal que estivessem em pleno exercício da atividade docente na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, pois tal exercício é tomado como atividade curricular do referido Curso. Após vários processos avaliativos desses Cursos ofertados no interior, em 2000 foi reformulado, sendo proposto um outro desenho curricular de 3.210 h, a ser desenvolvido em 4 anos.

c) Com a descaracterização do Projeto Pedagógico a expansão para o interior do Estado e duas tentativas de reformulação do Curso que não foram implantadas, sendo uma em 1999 e outra em 2000, teve início novo processo de reformulação em junho 2002. Esse processo perdura em 2003 com estudos e discussões, no sentido de construir coletivamente novo desenho curricular que atenda tanto a Capital como ao interior do Estado. O Curso em 2004 contava respectivamente com 22 turmas: 646 alunos na capital e 27 turmas e 1080 alunos nos demais municípios, totalizando 1.726 alunos.

Algumas ações em 2002 foram desencadeadas no sentido de atender aos anseios dos alunos que insistentemente clamavam para que o Curso fosse reformulado e também visando sensibilizar a comunidade acadêmica como um todo, por meio de vários eventos como: "Debate preliminar sobre a Formação de Professores e as Diretrizes Polfticas de Educação", com o objetivo de dar seqüência a processo de discussão envolvendo alunos da Capital e do interior do Estado.

Fruto dessas iniciativas foi constituída uma Comissão de Reformulação do Curso de Formação de Professores da UEPA com a participação de professores, alunos, representantes do movimento estudantil, chefes de departamento e consultoria, no sentido de estudar os documentos produzidos na UEPA, do MEC e textos elaborados pela ANFOPE, ANPED e CNTE, entre outros para acompanhar o debate sobre a formação do professor em nível nacional e que serviram de fundamentação para justificar a criação de um outro curso de Pedagogia na UEPA.

Em 2003 os debates persistiram com a realização do evento "O Projeto Pedagógico de Cursos" com a participação da UNAMA, UFPA e UEPA, para

consolidar e debater suas experiências de reformulação do curso de formação de professores.

No final do 1º semestre de 2003 houve a Mesa Redonda "O Curso de Formação do Educador: desafios e perspectivas frente as políticas educacionais" e um encontro com docentes da UEPA para aprofundar a temática.

Essas discussões prosseguiram no 2ª semestre em que foi realizado o IV Simpósio "Culturas Locais, Construções Identitárias e Saberes Diversos" realizado em setembro, no município de Capanema, abrangendo reuniões, painéis, mesa redondas, palestras, entre outras atividades.

Em dezembro de 2003 foi realizada a 1ª reunião de discussão com os professores do curso visando chegar a um consenso acerca de sua manutenção (reformulado) ou proposição de um outro curso.

Como fruto dessa discussão, definiu-se a extinção do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Séries do Ensino Fundamental e a criação de um novo Curso – Pedagogia: Magistério da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Escolar.

O histórico do Curso de Formação de Professores para Pré-Escola e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental apresentado anteriormente evidencia a preocupação de seus professores e alunos de avaliar de forma permanente o seu projeto pedagógico, questionando suas finalidades, objetivos, formação profissional, currículo entre outras para se coadunar as mutações que o mundo de trabalho impõe a contemporaneidade, a legislação vigente e, sobretudo aos anseios da comunidade. Registra-se que até meados de 2000 todas as elaborações de projetos de reformulação do referido Curso mantinham a finalidade precípua de formar professor para o exercício do magistério da Educação Infantil e anos iniciais de escolarização.

Finalmente nos deparamos com a aprovação do Parecer CNE/CP Nº 03/2006 de 21 de fevereiro de 2006 e da Resolução CP-CNE nº 01 de 15/05/2006 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, oportunizando a apresentação de um novo projeto político pedagógico que possa contemplar a unificação dos cursos de Pedagogia e Formação de Professores no âmbito da Universidade do Estado do Pará.