

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA DA CONCEIÇÃO MIRANDA CAMPÊLO

REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS PROFISSIONAIS DE PEDAGOGAS
FORMADAS EM SERVIÇO PELA UFPB

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Professor Dr. Wilson Honorato Aragão.

JOÃO PESSOA – PB
Out/2008

MARIA DA CONCEIÇÃO MIRANDA CAMPÊLO

REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS PROFISSIONAIS DE PEDAGOGAS FORMADAS EM SERVIÇO PELA UFPB

Aprovada em: 02/10/2008

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Wilson Honorato Aragão – CE/UFPB
Orientador

Profa. Dra. Janine Marta Coelho Rodrigues – CE/UFPB
Examinadora

Profa. Dra. Maria de Lourdes Soares – CCHLA/UFPB
Examinadora externa

Profa. Dra. Maria da Salete Barbosa de Farias – CE/UFPB
Examinadora - Suplente

Profa. Dra. Acácia Maria Costa Garcia – UEPB
Examinadora externa – Suplente

À minha Vó Diolinda, ao meu esposo Kleber e demais familiares, pelo companheirismo, carinho, compreensão, apoio e amor a mim dedicados.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Wilson Honorato Aragão, por acreditar no meu potencial e ter me ensinado a trilhar os caminhos da pesquisa e da vida acadêmica, pois já temos uma parceria profissional e de amizade há mais de cinco anos;

A CAPES, pelo apoio financeiro, incentivo acadêmico e de inserção social, sem o qual teria sido difícil realizar mais um sonho pessoal: o de compor o corpo discente da Pós-graduação em Educação da UFPB e tornar-me mestra em Educação;

As professoras egressas do PEC/RP aqui denominadas: Ana Luiza, Gabriela, Maria Clara e Beatriz, grandes parceiras nesse processo de construção do conhecimento que compreendeu as representações dessas grandes mulheres sobre as suas práticas profissionais;

As professoras Doutoradas Janine Marta Coelho e Acácia Maria Garcia, que ofereceram contribuições preciosas para a concretização deste trabalho acadêmico;

A minha Tia Luiza, *in memoriam*, que marcou a minha vida pelo carinho e dedicação manifestados nos momentos de alegria, tristeza e das grandes batalhas que, juntas, vencemos;

A minha Vó Diolinda, que me educou e representa para mim um grande exemplo de vida e dignidade de mulher batalhadora, amorosa, dedicada e compreensiva, a quem devo tudo o que sou;

A meu esposo Kleber, que sempre esteve e está ao meu lado, me apoiando e me incentivando nos caminhos da vida acadêmica, e que é o grande responsável por eu ter chegado a essa etapa da minha vida;

A meu pai, Marcos Antônio, *in memoriam*, que, apesar de ter me rejeitado no ventre da minha mãe, foi o grande parceiro e responsável por ter me formado e me enviado a este mundo, e que me fez perceber, antes de sua morte, o grande amor de filha que eu sentia e não sabia;

A minha mãe Vera Lúcia, que, apesar dos conflitos por nós vivenciados, não deixou de me amar e de me aceitar do jeito que sou;

Aos meus amigos Wilson Luciano, Nina, Helen, Davi, Salvadora, Lúcia, Vilma, Quézia, Cristiane (PE), Bodô, Ana Paula Romão, Itacir e demais companheiros de longa data, que sempre manifestaram por mim apoio, carinho, compreensão, amizade e que me proporcionaram horas de lazer maravilhosas;

A Roseane Barros, minha grande amiga de todas as horas e que, apesar de a distância física nos separar, nossa amizade permanece sendo cultivada a cada dia;

Aos colegas e professores do Programa de Pós-graduação em Educação, do Centro de Educação da UFPB, pelos momentos ricos de debate, aprendizagem e amizade, que conseguimos estabelecer no decorrer dessa etapa de formação. E aos funcionários do PPGE, que estiveram sempre presentes em nossas vidas, atendendo as nossas solicitações.

Um professor ‘não pensa somente com a cabeça’, mas ‘com a vida’, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de lastro de certezas. Ele pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal. (Maurice Tardif)

RESUMO

O presente trabalho trata da descrição e análise de uma pesquisa de cunho qualitativo, desenvolvida no âmbito da Pós-graduação em Educação, que teve como objetivo identificar e analisar as contribuições oferecidas pela política de formação de professores para a melhoria das práticas profissionais das egressas do Curso de Pedagogia da UFPB, ex-participantes do PEC/RP, a partir de suas representações. A base teórica adotada para a realização deste estudo foi constituída com base no referencial teórico-metodológico das representações sociais de Serge Moscovici e de autores como Libâneo, Tardif, Nóvoa, entre outros, que discutem a política de formação docente e os seus reflexos nas práticas profissionais dos professores. Através da abordagem etnográfica em educação, utilizamos, como instrumentos de coleta de dados, a observação participante, a entrevista semi-estruturada e o questionário para apreender as representações sociais das professoras egressas do referido convênio sobre: a relação professor-aluno; o planejamento das atividades pedagógicas; a didática de ensino; os processos avaliativos e as concepções de formação inicial e continuada. Para isso, buscamos verificar, também junto aos corpos técnico e administrativo das escolas, suas concepções sobre o trabalho das egressas, uma vez que, cotidianamente, acompanham os fazeres docentes. A seleção e a aplicação dos referidos instrumentos de coleta de dados se deram no decorrer da pesquisa, que durou aproximadamente quatro meses, quando, semanalmente, visitávamos as escolas da rede pública em que lecionam as professoras ex-participantes do PEC/RP. As entrevistas, as observações e o questionário nos possibilitaram a triangulação dos dados captados das atores sociais desta investigação - as professoras - quando nos demonstraram e descreveram, em suas falas, os sentimentos, os comportamentos, as idéias, as opiniões, as situações e os conceitos construídos ao longo da prática profissional e de seus percursos formativos inicial e continuado, sobretudo no que se refere às representações sociais constituídas no ambiente escolar da educação básica, mais especificamente, nas salas de aula das séries iniciais do ensino fundamental. Consideramos que as representações sociais sobre as práticas profissionais das professoras egressas do PEC/RP, focalizadas neste estudo, possibilitaram uma interação entre pesquisadora e profissionais da educação formadas no Curso de Pedagogia, através do referido convênio, porque desvelaram as contribuições da formação em serviço, com vistas à construção de uma nova prática delineada no espaço da sala de aula, buscando estabelecer, em seu fazer profissional, posturas de: respeito, disciplinamento, diálogo e de compromisso social e político, compreendendo também a afetividade com seus pares no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chaves: Pedagogas. Representações Sociais. Práticas profissionais. Formação em Serviço – PEC/RP.

ABSTRACT

The following work's intention is to describe and analyze a qualitative research in the field of Master's Degree's Education. This research has as its objective to identify and analyze the contributions offered by the teacher's formation policy to improve the Pedagogy graduate's (and former members of PEC/RP) professional practices. The theoretical basis used on this study was built around the works of Serge Moscovici and other authors such as Libâneo, Tardif, and Nóvoa. They, among others, discuss the teacher's formation policies and how these reflect on their professional practice. Using the ethnographical approach on education, we utilized active observation, semi-structured interviews and polls as our data collection instruments. Through those we searched for the graduate's social representations of some topics such as: teacher-student relationship; planning of pedagogical activities; teaching dynamics; evaluation processes and conceptions about initial and continuing formation. This way, we also looked at the opinions of the school's technical and administrative staff about the work of the graduates. The data collection was done during the progress of the research, which in turn lasted four (04) months. The research process included weekly visits to public schools where the graduates and former members of PEC/RP were teaching. The data collection instruments allowed us to better associate the data to the subjects of the research; the teachers shared their feelings, behavior, ideas, opinions and histories about their professional practices and the social representations of elementary school. We believe that our research reached the point of establishing a real connection between the researchers and the graduate teachers. That connection is being used to show how much the contributions PEC/RP has made have influenced in the construction of a new practice to be used in the classroom. This practice seeks to imbue in the newly-formed professional notions of respect, discipline, listening, social and politic awareness, not leaving behind empathy and friendship between peers.

Key-words: Pedagogue. Social Representations. Professional Practices. Formation under Service. PEC/RP.

LISTA DE FOTOS

FOTO 01 – Professora Gabriela na sala de aula	42
FOTO 02 – Professora Beatriz em recreação com os alunos	44
FOTO 03 – Professora Maria Clara com os alunos em momento de recreação	46

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01 – Função que desempenha na área de educação	25
GRÁFICO 02 – Etnia das professoras	40
GRÁFICO 03 – Frequência de suporte da supervisão escolar	129
GRÁFICO 04 – Frequência de utilização do livro didático	145
GRÁFICO 05 – Frequência de utilização dos recursos didáticos	151
GRÁFICO 06 – Procedimentos metodológicos das aulas	152

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – Número de alunos concluintes das licenciaturas	22
QUADRO 02 – Função que desempenha na área de educação	25
QUADRO 03 – Oferta de vagas em Cursos da UFPB para o PEC/RP	27
QUADRO 04 – Esquema metodológico	31
QUADRO 05 – Aproveitamento de vagas do PEC/RP	73

LISTA DE TABELA

TABELA 1 – Censo escolar 2005 (SEC-PB)

72

LISTA DE SIGLAS

BM - BANCO MUNDIAL

CAPES - CONSELHO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR

CE - CENTRO DE EDUCAÇÃO

CFE - CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO

CNE - CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

CNPQ - CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO

CONSEPE - CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

EAD – EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

ENADE - EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES

ENEM - EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

FHC - FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

FMI - FUNDO MONETÁRIO INTERNACIONAL

FPE - FUNDO DE PARTICIPAÇÃO DOS ESTADOS

FPM - FUNDO DE PARTICIPAÇÃO DOS MUNICÍPIOS

FUNDEB - FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

FUNDEF - FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL E DE VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

GT - GRUPO DE TRABALHO

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA

ICMS - IMPOSTO SOBRE CIRCULAÇÃO DE MERCADORIAS E SERVIÇOS

IES - INSTITUTOS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

IPI - IMPOSTO SOBRE PRODUTO INDUSTRIALIZADO

LDBEN - LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

OIT - ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO

PEC/MCS – PROGRAMA ESTUDANTE CONVÊNIO/MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO

PEC-RP - PROGRAMA ESTUDANTE CONVÊNIO REDE PÚBLICA

PIBIC - PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

PNUD - PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO

PPGE - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PROLICEN - PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

SEC - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO

TICS – TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

TRS – TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

UAB - UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

UFPB - UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO

UNICEF - FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA

UVA - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO VALE DO ACARAÚ

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – VIVÊNCIAS DE PESQUISA EM FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS (2003 - 2006) E TRILHAS METODOLÓGICAS	17
1 Considerações Iniciais	17
1.1 As experiências de pesquisa sobre a formação de pedagogos na UFPB (2003-2006)	21
1.2 Situando os objetivos e os procedimentos metodológicos	29
1.2.1 Professoras egressas do PEC/RP: breve história de suas vidas	39
1.2.2 Professora Ana Luiza: “Levanta, sacode a poeira e dá volta por cima”.	40
1.2.3 Professora Gabriela: “Mirem-se no exemplo, daquelas mulheres de Atenas”.	41
1.2.4 Professora Beatriz: “Uma parte de mim pesa, pondera, outra parte delira”.	43
1.2.5 Professora Maria Clara: “Quem me dera, ao menos uma vez, explicar o que ninguém consegue entender”.	45
1.2.6 Histórias e vidas que se (re)encontram	47
 CAPÍTULO 2 – CONHECENDO A POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO DOCENTE	 49
2.1 Política Nacional de Formação: de Jomtien (1990) à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96.	49
2.2 A política de formação adotada pela UFPB através do PEC/RP	60
2.3 I Seminário de Avaliação do PEC/RP (1999): um olhar sobre a política pública de formação da UFPB	66
2.4 II Seminário de Avaliação do PEC/RP (2006): deficiências da política pública de formação da UFPB	71
 CAPÍTULO 3 – CENÁRIO TEÓRICO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA	 80
3.1 Construindo o referencial teórico das representações sociais	80
3.1.1 O fenômeno das representações sociais segundo Moscovici	80
3.1.2 Formação inicial e continuada: contribuições e embates para a melhoria da prática profissional	96
 CAPÍTULO 4 - CENÁRIOS DE ANÁLISE	 111
4.1 Um mergulho no universo das representações das egressas do PEC/RP	111
4.2 Representações e práticas profissionais de pedagogas formadas em serviço pela UFPB	112
4.2.1 Representações sobre a relação professor-aluno	115
4.2.2 Representações sobre planejamento das atividades pedagógicas	123
4.2.3 Representações sobre avaliação: processo ou classificação?	130
4.2.4 Representações da didática de ensino	139
4.2.5 Formação inicial: do curso de magistério normal à universidade	152
4.2.6 Formação continuada: espaços constantes de busca e troca de experiências?	156

PALAVRAS INCONCLUSIVAS	162
5.1 Representações e práticas profissionais: algumas considerações	162
REFERÊNCIAS	172
ANEXOS	180
ANEXO A - Resolução CONSEPE-UFPB 13/1996	181
ANEXO B – Resolução CONSEPE-UFPB 61/1997	182
ANEXO C – Resolução CONSEPE-UFPB 36/1998	183
ANEXO D – Resolução CONSEPE-UFPB 06/2003	184
ANEXO E – Resolução CONSEPE-UFPB 49/2005	185
ANEXO F - Resolução CONSEPE -UFPB 26/2007	186
ANEXO G – Lei Nº 11.738 de 16 de Julho de 2008 (Piso Salarial Nacional de Professores da Educação Básica)	187
APÊNDICES	188
APÊNDICE A – Questionário aplicado com as professoras	189
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista das Professoras	190
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista das Supervisoras	191
APÊNDICE D – Roteiro de entrevista das Diretoras	192

CAPÍTULO 1 – VIVÊNCIAS DE PESQUISA EM FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS (2003 - 2006) E TRILHAS METODOLÓGICAS

1. Considerações Iniciais

Este trabalho de dissertação, intitulado “Representações e práticas profissionais de pedagogas formadas em serviço pela UFPB”, situa-se no âmbito da avaliação de políticas públicas de educação, especificamente no campo da política de formação docente.

A escolha desse tema se justifica por ser o assunto, parte da vida acadêmica, desde o período da graduação, enquanto aluna do Curso de Pedagogia e pesquisadora bolsista do Programa de Iniciação à Docência (PROLICEN) e de Iniciação Científica (PIBIC/CNPQ), no período de 2003 a 2006, na Universidade Federal da Paraíba.

O trabalho de pesquisa sobre formação docente nos instigou o desejo de aprofundá-lo na Pós-graduação em Educação, por duas razões: decidimos retomar a pesquisa realizada na iniciação científica, com professoras ex-participantes do Programa Estudante Convênio - Rede Pública (PEC-RP), egressas do Curso de Pedagogia da UFPB, no ano de 2004¹, e porque esse tema apresenta significativa relevância acadêmica e social por comportar abordagens teórico-práticas diversas, que nos desvelam a realidade do processo formativo vivenciado nos cursos de licenciatura e sua aplicabilidade nas práticas profissionais dos professores no chão da escola pública.

Para isso, localizamos o grupo das quatorze professoras que acompanhei no período da iniciação científica, nos anos de 2004 a 2006, e me propus a acompanhar, especificamente, quatro delas, em suas práticas profissionais², num período de aproximadamente quatro meses - de setembro a dezembro de 2007 - fazendo uma abordagem de pesquisa com enfoque nas representações sociais.

A pesquisa teve como objetivo identificar e analisar as representações de quatro professoras egressas do Programa Estudante Convênio – Rede Pública³, que foram formadas no Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba no ano de 2004.

¹ As professoras que representaram o público atendido nesta pesquisa atuam nas redes de ensino público municipal e estadual da Paraíba, nos anos iniciais do ensino fundamental.

² Neste trabalho, as práticas profissionais a que me refiro são os saberes e fazeres dos professores, que abarcam o desenvolvimento de atividades referentes a: planejamento pedagógico, relação professor-aluno, processo de avaliação da aprendizagem e didática da sala de aula.

³ Essas professoras fizeram parte de um grupo de 18 egressas, que constituíram o público-alvo da pesquisa, desenvolvida através do PIBIC/CNPq da UFPB nos anos de 2004 a 2006.

Para atingir o objetivo geral acima proposto, designamos como termômetro o impacto da política de formação delineada pelo Programa Estudante Convênio - Rede Pública, conseqüentemente, refletido nas práticas das professoras que, após terem passado por um processo formativo, podem, através de suas representações, manifestar mudanças significativas ou não ocorridas no percurso da profissão.

Defendemos aqui o pensamento de que essa política de formação implementada pela UFPB, através do PEC/RP, pode ter provocado impactos nas práticas profissionais dessas professoras e que isso pode ter contribuído, de forma positiva, nas práticas de algumas delas, mas também de forma pouco satisfatória, nas de outras. Essa foi a tese sobre a qual nos debruçamos no decorrer dessa trama de investigação, utilizando, para isso, o arcabouço teórico que compreendeu o posicionamento de diversos autores, cujos estudos foram realizados, especialmente, na perspectiva da formação de professores e de seus saberes – tais como Libâneo (1998,2001), Nóvoa (1995,2000), Tardif (2002) e Rodrigues (2004) - e da teoria das representações sociais - Moscovici (2003), Spink (1995) e demais teóricos - com representatividade no campo educacional e da psicologia social.

Após oito anos de implementação do PEC-RP – de 1998 a 2006 – julgamos necessária a realização de um estudo que identificasse e analisasse as mudanças ocorridas na vida profissional das professoras da educação básica, que foram alunas do Curso de Pedagogia, através do referido programa, a partir de suas representações, ou seja, buscamos refletir sobre a Política Pública de formação de professores em serviço e suas impressões, na vida dessas profissionais da educação.

Portanto, o estudo desse Programa, constituído com base na política nacional de formação de professores, possibilitou-nos identificar suas contribuições para a melhoria da qualidade da educação, uma vez que buscamos dar voz às professoras que dele participaram, que revelaram suas experiências profissionais, materializadas nos saberes e fazeres da sala de aula, conceituando-as e expondo-as à ótica das representações sociais.

A expressão “dar voz às professoras” foi empregada aqui com o sentido de levá-las ao compartilhamento de suas representações acerca do exercício cotidiano de sua profissão, ou seja, analisar como se vêem no processo do saber ensinar, ao passo que se constituem como grupo atendido pela política pública de formação docente.

Ressaltamos aqui a importância de tratar da formação de professores, tendo em vista que é preciso proceder a uma reflexão acerca da real situação em que vivem esses profissionais, porquanto enfrentam problemas como achatamento salarial, precariedade das

condições de formação e aperfeiçoamento no campo das novas tecnologias, indisponibilidade de tempo para dedicar-se a cursos de pós-graduação e de formação continuada.

Esses são alguns dos fatores que contribuem para a crise do mal-estar instalada no seio da sociedade moderna, no campo da educação, pois a carga excessiva de trabalho faz com que o professor divida sua jornada profissional em dois ou até três turnos de atividades em espaços diferenciados, sem contar com os problemas relativos à saúde, provocados por stress, além do uso incorreto da voz, tendinite, dores na coluna, entre outros.

O estudo, que foi realizado no período da graduação, através do PIBIC/CNPq, possibilitou-nos desvelar o panorama da realidade vivenciada pelas professoras que participaram do PEC/RP e, mais ainda, constituir nova fonte de investigação no âmbito da Pós-graduação, objetivando, dessa vez, observar as mudanças efetivadas em suas práticas educativas, apesar das dificuldades postas no seu cotidiano de sala de aula, principalmente pela falta de políticas públicas de educação mais eficazes no que se refere às melhorias salariais e às condições de trabalho.

Nesse sentido, as questões de investigação que nortearam a pesquisa, agora no âmbito da Pós-graduação, foram: Quais as mudanças provocadas por essa política de formação (PEC/RP) nas práticas profissionais das alunas egressas? Qual a sua representação no que se refere à formação inicial e à continuada e as suas práticas profissionais? Será que a certificação que elas recebem tem contribuído para sua melhoria de vida, enquanto profissionais da educação, atuantes em escolas da rede pública de ensino? Com a implementação do Curso de Pedagogia a Distância, através da parceria MEC-UAB/UFPB, no ano de 2006, o que mudou no PEC/RP e mudará na formação dos professores que ainda ingressarão no referido curso?

Em relação ao estudo da “formação de professores”, as evidências mostram ser ainda relevante investir no estudo dessas questões, uma vez que tal temática foi o eixo em que desenvolvemos a pesquisa “Avaliação da política e formação de pedagogos em serviços para a educação básica da UFPB: o caso do Programa de Estudante Convênio – Rede Pública (PEC-RP)” nos anos de 2004 e 2005.

Vale registrar também que diversas inquietações surgiram no decorrer do processo, na tentativa de desvendar causas e efeitos da problemática em questão, visto que o estudo desse tema nos levou a conhecer as inúmeras insatisfações dos profissionais educadores e, até certo ponto, conviver com elas, principalmente no que concerne à má remuneração, à falta de acesso a meios tecnológicos e de tempo para se dedicarem ao aperfeiçoamento de seus

estudos, em virtude da carga excessiva de trabalho, entre outros fatores⁴. Percebemos tudo isso no período de dois anos de convivência com alunos, professores e egressos do Curso de Pedagogia, através do PEC/RP, durante a pesquisa realizada pelo PIBIC/CNPq.

No capítulo introdutório, explicitamos o contexto da pesquisadora, desde as experiências com pesquisas sobre a formação de pedagogos - adquirida no período da graduação através do PROLICEN e PIBIC da Universidade Federal da Paraíba – até a descrição da justificativa do projeto de dissertação, a escolha do tema, as questões de investigação e os objetivos propostos, buscando, ainda, aliar a esse momento as experiências contidas no memorial apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) no ano de 2006, quando da seleção para o Mestrado.

Descrevemos, ainda, como se deu a seleção do grupo participante da pesquisa, composto pelas professoras que foram alunas do Curso de Pedagogia e que se formaram no ano de 2004, através do PEC/RP. Além disso, fizemos referência à estrutura da pesquisa – o que consta em cada capítulo, os procedimentos metodológicos e as técnicas que deram suporte à investigação. Os instrumentos de coleta de dados adotados no percurso da pesquisa, de abordagem etnográfica em educação, constituíram-se de: observação, entrevista e questionário, instrumentos sobremaneira importantes para a apreensão das representações das egressas sobre suas práticas profissionais, possibilitando-nos conhecer a teia de interações construídas no espaço da escola entre professores, corpo técnico e administrativo e alunos.

No segundo capítulo, intitulado “Política de formação docente: de Jomtien (1990) à LDB 9394/96”, fizemos uma abordagem acerca da política nacional de formação, através de uma retrospectiva da Conferência de Jomtien, realizada na Tailândia em 1990, até o momento da sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, quando foi gerada uma grande demanda de formação profissional, que culminou com as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores e que, conseqüentemente, colaborou para a criação do Programa Estudante Convênio – Rede Pública da UFPB.

Ainda neste capítulo, tecemos algumas considerações sobre a política de formação adotada pela UFPB, através do PEC/RP, e o seu funcionamento nos anos de 1998 a 2005⁵, incluindo um breve histórico do referido Programa, compreendendo o ano de sua criação -

⁴ Para saber mais sobre isso, consultar relatório de pesquisa do PIBIC/CNPq da UFPB, referente aos anos de 2005 e 2006, disponíveis na Pró-Reitoria de Pós-graduação do Campus I em João Pessoa.

⁵ Esse recorte do funcionamento do PEC/RP se justifica em virtude de que o ano de 1998 é marcado pela implementação do referido Programa, que atende à formação dos professores da educação básica em nível superior, e o ano de 2006 é o momento em que uma nova política de formação passa a ser adotada pela UFPB, em parceria com o Ministério da Educação e Cultura, oferecendo cursos para essa mesma categoria, só que em caráter virtual e a distância, através da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

1997 - através da Resolução 61/97 do CONSEPE da UFPB até o ano de 2005, quando foi realizado seu último processo seletivo para ingresso de professores da educação básica da rede pública de ensino nos cursos de licenciatura dessa universidade. Nossas reflexões sobre os relatórios de avaliação do I e do II Seminários de avaliação do Programa foram tratados e apreciados neste mesmo capítulo.

O terceiro capítulo, cujo título é “Cenário teórico das representações sociais e formação inicial e continuada”, destina-se à descrição e ao debate sobre a trilha teórica de investigação, especificamente sobre a proposta que compreendeu o referencial empregado na pesquisa. Nessa etapa, justificamos a escolha pelo método das Representações Sociais, de Moscovici, no campo da pesquisa qualitativa, bem como, as contribuições e os embates nos processos de formação inicial e continuada e práticas profissionais das professoras.

O quarto capítulo, denominado “Cenários de análise”, consta da descrição e da análise dos dados coletados durante o período da pesquisa de campo, que durou aproximadamente quatro meses. Nesse último capítulo, procedemos à reflexão sobre os indicadores gerados com base nas observações feitas nas salas de aula das professoras que são os sujeitos da pesquisa; o contexto das escolas em que elas trabalham; o mergulho no universo das entrevistas e das observações feitas, fazendo um recorte também das entrevistas com diretoras e supervisoras, com vistas a conhecer como concebem as práticas profissionais das professoras pertencentes ao referido Programa.

Em seguida, analisamos as representações das professoras sobre suas próprias práticas e, por fim, utilizamos dados do questionário com a finalidade de ilustrar as referidas análises. O questionário foi um subsídio de grande importância para detectar o fazer dessas profissionais em sala de aula, especificamente no que tratou de verificar a seleção e utilização dos recursos didáticos adotados por elas.

As considerações finais se constituíram elemento de fechamento do trabalho desta dissertação, momento em que verificamos o cumprimento dos objetivos como resposta às questões de investigação propostas para esse estudo.

1.1 As experiências de pesquisa sobre a formação de pedagogos na UFPB (2003-2006)

Um novo projeto de formação de professores da educação básica se configurou a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96, publicada em 20 de dezembro de 1996, pois um conjunto de reformas – econômicas, sociais e políticas - contribuíram para a criação de novas instituições de educação superior, que passaram a

formar professores do ensino fundamental e do médio, concedendo a certificação a esses profissionais, a maioria dos quais já atuava nas salas de aula das redes públicas de ensino estadual e municipal.

O Artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, que trata da formação dos profissionais da educação, descreve:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, 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. (BRASIL, 1998, p. 30)

A má interpretação desse Artigo provocou uma corrida para os cursos de licenciatura, especialmente para os de Pedagogia, pois se verificou uma presença maciça de professoras/es das redes de ensino público estadual e municipal, em busca de um curso de formação superior, com o intuito de assegurarem a permanência em seu campo de trabalho.

Com vistas ao atendimento dessa demanda provocada pela Legislação, é de interesse situarmos a representatividade do Curso de Pedagogia dentro da formação de professores na UFPB, julgando pertinente evidenciar que, do ano de 1996 ao de 2002, os cursos de licenciatura em Ciências (Biologia), Ciências (Matemática), Matemática, Química, Ciências Biológicas, Geografia, Educação Artística, Filosofia, História, Letras, Psicologia, Educação Física, Física e Pedagogia, graduaram 2.225 alunos. Desse total, 608 foram do Curso de Pedagogia, como mostra o quadro a seguir.

Quadro 01: LEVANTAMENTO DE ALUNOS CONCLUINTES DAS LICENCIATURAS

LICENCIATURAS	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	TOTAL
Ciências	15	22	17	18	11	01	01	85
Licenciatura em Ciências (Biologia)	03	03	07	01	02	04	03	23
Licenciatura em Ciências (Matemática)	03	03	05	01	03	01	02	18
Matemática (Licenciatura)	01	01	04	06	13	07	02	34
Química	02	04	06	07	12	25	09	65
Ciências Biológicas (Licenciatura)	04	02	08	12	10	11	09	56
Geografia (Licenciatura)	40	44	20	31	24	18	14	191

LICENCIATURAS	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	TOTAL
Pedagogia	104	130	73	129	39	48	85	608
Educação Artística (Licenciatura)	45	35	-	-	-	-	-	80
Filosofia (Licenciatura)	04	06	06	04	04	02	03	29
História (Licenciatura Plena)	49	35	28	37	20	39	18	226
Letras	58	58	73	48	45	53	45	380
Psicologia (Licenciatura)	11	25	14	28	16	-	17	111
Educação Física (Licenciatura)	14	29	32	33	37	37	24	206
Enfermagem (Licenciatura)	30	29	12	14	07	04	-	96
Licenciatura em Ciências (Química)	-	-	01	-	01	-	-	02
Licenciatura em Ciências (Física)	-	-	02	-	01	-	01	04
Física (Licenciatura)	-	-	-	02	02	01	06	11
TOTAL	383	426	308	371	247	251	239	2225

FONTE: PRG DA UFPB

Esses dados foram coletados com base na pesquisa desenvolvida no ano de 2003 quando, através do PROLICEN, buscamos identificar as expectativas dos alunos do Curso de Pedagogia, com vistas a sua inserção no mercado de trabalho, já que o referido curso apresenta uma estatística significativa de concluintes em relação aos demais cursos de licenciatura da UFPB.

Nos anos de 2004 a 2006, a pesquisa realizada pelo PIBIC/CNPq teve como foco a avaliação da política pública de formação de professores, implementada pela referida universidade a partir do PEC/RP. Para isso, foi preciso, então, ampliar o debate com os/as alunos/as e professores/as participantes desse Programa e com os egressos do Curso de Pedagogia, no ano de 2004, através do convênio PEC/RP.

Através da abordagem sobre o campo da formação de professores em serviço da educação básica, pudemos rever o contexto social no qual o docente se encontra inserido e refletir sobre ele, relacionando as questões que exercem influência ou não em seu desempenho profissional.

No Século XIX, a educação se apresenta numa situação de mal-estar nacional, devido, talvez, à carência, à insuficiência de recursos, ao despreparo do professor, um profissional que é obrigado a adotar uma carga de trabalho excessiva, que lhe garanta a sobrevivência. Devido a isso, fica sem condições de aprimorar seus conhecimentos, uma necessidade constante na vida desse profissional. Conhecemos essa realidade quando iniciamos o trabalho de pesquisa

com os professores em formação, no Centro de Educação, e egressos do PEC/RP, que se encontravam atuando nas redes públicas de ensino municipal de João Pessoa, Bayeux, Cabedelo, Conde e Santa Rita.

O fato de existir uma legislação federal denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece o cumprimento de 200 dias de aula, cobrando as avaliações de aprendizagem, objetivando notas e conceitos, faz com que o professor tenha dificuldades de ter acesso a cursos de capacitação, em que possam reforçar as suas qualidades de facilitador e experimentador do processo educacional.

O próprio processo histórico da educação contribuiu para que diversos problemas acerca da profissão docente se mostrassem de forma clara e praticamente irreversível, já que as condições de trabalho, a desvalorização, a baixa remuneração são pontos decisivos na atuação do professor.

Por outro lado, aborda-se a questão do ensino reflexivo como chave de transformação da crise vivenciada pelo professor, denominado de facilitador do processo de aprendizagem, mais uma vez buscando um novo caminho, onde possa resgatar o valor de sua profissão, que hoje se encontra defasado.

Libâneo (1998) e Nóvoa (1995, 2000) tratam, em seus estudos, das questões que envolvem a formação do professor e a importância de se estabelecer uma reflexão sobre sua ação, na busca de aprimorar e descobrir novos caminhos para a melhoria da sua prática pedagógica, levando em consideração as preocupações com a experiência pessoal e com o desenvolvimento profissional dessa categoria. Essa formação constitui-se uma política de valorização do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores (Nóvoa 1995 a, 1995 b, 1995 c).

A partir das reflexões realizadas no período da iniciação científica é que nos foi possível repensar a formação de professores, buscando aprofundar nossos estudos acerca da problemática vivenciada pelos profissionais da educação básica, pertencentes ao PEC/RP da UFPB. Nossa hipótese partiu do pressuposto de que os alunos/professores tinham como expectativa aprimorar sua formação que, para eles, era uma formação continuada e também a perspectiva de obterem a certificação para dar continuidade ao exercício de sua profissão, já que a maioria se encontrava no mercado de trabalho, atuando no magistério.

Na tentativa de validar nossa hipótese, realizamos uma pesquisa com os/as alunos/as do Curso de Pedagogia, em 2003, através do Programa de Iniciação à Docência (PROLICEN-UFPB), tendo como população e amostra 185 alunos/as. Os dados apresentados a seguir

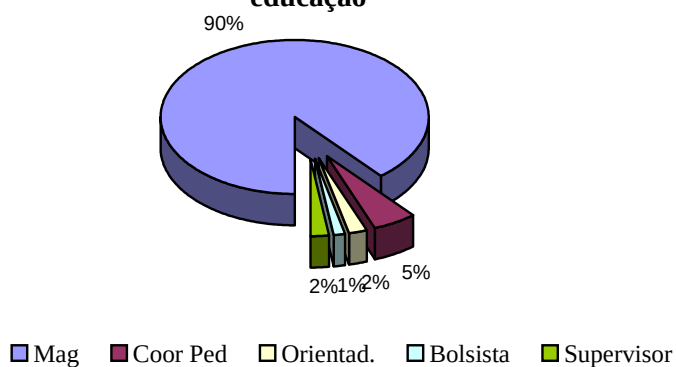
incluem não só os participantes do PEC/RP, mas também os alunos que ingressaram no curso acima referido através do Processo Seletivo Seriado (PSS).

Quadro 02: Função que desempenha na área de Educação

Magistério	C. pedag.	O. educ.	N/atua educ.	Bolsista	S. escolar	Outra	N/resp.	N/trab	Total de alunos
120	07	03	22	02	03	04	16	08	185

Gráfico 01

Função que desempenha na área de educação



Com base nos dados coletados durante a pesquisa do PROLICEN, observamos que a maioria dos/as alunos/as estava concentrada na função de magistério, ou seja, atuava no magistério das séries iniciais do ensino fundamental, uma vez que a reformulação do Curso de Pedagogia, realizada a partir da LBD 9394/96, centrou seu foco na formação para a docência, contribuindo para que aqueles que já atuavam em sala de aula buscassem esse curso para aperfeiçoamento de sua prática e em virtude do Art. 62 da referida Lei, que coloca a formação de nível superior, no caso das licenciaturas, como pressuposto para o ingresso na profissão de professor.

Na perspectiva de se analisarem as contribuições da política de formação de professores em serviço da UFPB para a educação básica, através do PEC/RP, partindo da ótica das professoras egressas, consideramos importante descrever os procedimentos metodológicos que foram adotados na pesquisa realizada através do PIBIC/CNPq, porque foi com base na pesquisa que iniciamos no período de graduação que veio o desejo de dar continuidade ao estudo sobre a formação docente na pós-graduação.

A pesquisa, intitulada “Avaliação da política de formação de pedagogos em serviços para a educação básica da UFPB: o caso do Programa Estudante Convênio – Rede Pública (PEC/RP)”, ocorreu no período de 2004 a 2006, para cujo desenvolvimento adotamos procedimentos diferenciados, que descrevemos aqui, pois se trata de três momentos que foram necessários para o cumprimento da proposta de pesquisa realizada na graduação.

No primeiro momento, realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental. A primeira, de acordo com Oliveira (1997, p.119), “tem por finalidade conhecer as diferentes formas de contribuição científica que se realizaram sobre determinado assunto ou fenômeno”. Nessa etapa, foram adotadas fontes diferenciadas, tais como: pesquisa em rede (Internet), buscando sites que referenciam a temática da Educação, na tentativa de encontrar dados atualizados sobre formação docente, como também, realização de leituras de revistas e livros que versavam sobre a temática em foco. Esse primeiro momento constituiu, portanto, a fundamentação teórica.

Na pesquisa documental, tivemos acesso a fontes documentais na Pró-Reitoria de Graduação, que nos forneceu dados referentes à oferta de vagas nos cursos de licenciatura da UFPB, para o Programa PEC/RP, no período de 1998 a 2004 e, também, do número de municípios participantes desse convênio, com seus respectivos alunos/professores/as.

No segundo momento, foi realizada a pesquisa de campo, com o objetivo de avaliar os impactos sociais produzidos por uma política pública de educação, especialmente para aqueles professores que atuavam na Educação Básica da rede pública de ensino na Paraíba, em um determinado contexto social. Nessa etapa da pesquisa, foram elaborados os instrumentos de coleta de dados. Trabalhamos com o questionário, composto com questões abertas, mistas e fechadas; a construção de memoriais, como também realização de entrevista. No terceiro momento da pesquisa, realizamos a descrição e a análise dos dados que foram coletados no campo.

A população desta pesquisa foi composta por alunos/as que estavam matriculados no Curso de Pedagogia e pelos/as que concluíram o referido curso no ano de 2004. Nesse sentido, foi necessária uma amostra representativa da população, composta por 48 professoras.

A pesquisa foi realizada em cinco redes públicas municipais de ensino da região metropolitana, em torno da cidade de João Pessoa, capital do Estado da Paraíba, a saber: João Pessoa, Cabedelo, Conde, Santa Rita e Bayeux. Todas elas, cidades-pólos dos municípios onde estão inseridas, tanto do ponto de vista econômico quanto sócio-cultural.

Essa procura dos/as professores/as das séries iniciais da rede pública de ensino pela certificação e formação continuada, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, torna-se evidente tanto no que se refere aos alunos do PEC/RP, quanto aos que ingressam por meio do vestibular convencional (PSS).

No que se refere ao levantamento realizado na Coordenação do PEC/RP, descrevemos os respectivos dados sobre a oferta de vagas nos cursos de licenciatura da Universidade Federal da Paraíba, no período de 1998 a 2004.

Quadro 03: Oferta de vagas em Cursos da UFPB para o PEC/RP

CURSO	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
GEOGRAFIA	12	20	10	10	20	10	05
QUÍMICA	10	10	10	10	10	10	10
FÍSICA	10	10	10	10	10	05	05
MATEMÁTICA	15	10	10	10	10	10	10
C.BIOLÓGICAS			15	15	15	15	10
L. CIÊNCIAS	40						
PEDAGOGIA	60	80	80	80	80	100	100
LETRAS	20	40	40	40	40	40	40
HISTÓRIA	10	20	10	10	10	10	05
ED.ARTÍSTICA	40	40	40	40	40	40	40
ED.FÍSICA					10	10	10
L. AGR.	10	10	10	10	12	10	10
TOTAIS	227	235	240	235	257	230	245

FONTE: PRG DA UFPB

Com isso, percebemos que o Curso de Pedagogia vem ganhando espaço no mercado de trabalho, que busca profissionais aptos para o desempenho de suas funções, atualizados com o avanço tecnológico, exigindo deles competência, criatividade, decisão, comunicação e habilidade para a solução de problemas. Essas características devem fazer parte das competências do/a aluno/a egresso do Curso de Pedagogia. De acordo com Libâneo (2002, p.30),

O Curso de Pedagogia deve formar o pedagogo *stricto sensu*, isto é, um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos de tipo formal, não-formal e informal, decorrentes de novas realidades, novas tecnologias, novos atores sociais, ampliação das formas de lazer, mudanças nos ritmos de vida, presença dos meios de comunicação e informação, mudanças profissionais, desenvolvimento sustentado, preservação ambiental – não apenas na gestão, supervisão e coordenação pedagógica de escolas,

como também na pesquisa, na administração dos sistemas de ensino, no planejamento educacional, na definição de políticas educacionais.

Registrarmos, aqui, que, nos dias atuais, vem sendo bastante questionado o desempenho do professor em sala de aula, levando-se em consideração a sua motivação, a competência e as habilidades para o trabalho que desempenha junto aos seus alunos, como também o contexto social em que se encontra inserido.

Entretanto, por se tratar de formação docente, foi preciso discutir o tipo de formação que esses profissionais tiveram ao longo do processo. Mesmo trabalhando com algumas incertezas, pelo menos uma certeza está colocada como resultado das pesquisas citadas: a existência de duas dimensões na formação de professores: a dimensão da formação inicial e a da formação continuada, que implicam orientações teóricas e metodológicas diferentes. Estranhamente, no projeto PEC/RP, não identificamos claramente qual delas é trabalhada.

Nesse sentido, olhando através das lentes da legislação em vigor, no momento da aplicação do projeto, podemos denominá-la de “formação inicial”. Porém, se nossa reflexão se voltar para a legislação que fundamentou a elaboração do projeto, as bases legais que caracterizam esse tipo de formação dirão que é “formação continuada”.

Observando a estrutura curricular do Curso Regular de Pedagogia da UFPB, é possível constatar que ela não é adequada à formação dos professores que já se encontram no exercício do magistério da educação básica, pois não considera as experiências dos alunos, principalmente no quesito que trata do estágio supervisionado, que requer do aluno PEC/RP o cumprimento de uma carga horária igual à dos alunos de formação inicial, desconsiderando, portanto, suas experiências profissionais, que poderiam ser contabilizadas para reduzir o tempo de curso.

O relato dessas experiências de pesquisa, realizadas no âmbito da formação de pedagogos, através do Programa de Iniciação à Docência (PROLICEN) e do Programa de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq), serviu para situarmos a relevância do tratamento desse tema no Centro de Educação da UFPB, que oferece o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia⁶.

⁶ Além da pesquisa sobre formação de pedagogos, desenvolvida por Aragão (2003, 2004, 2006), conferir também o trabalho de Rodrigues sobre o PEC/RP no ano de 2004.

1.2 Situando os objetivos e os procedimentos metodológicos

Os objetivos propostos para esta dissertação se caracterizaram como um aprofundamento do trabalho de pesquisa realizado no período da graduação e, portanto, a sua relevância prática e teórica deveu-se ao fato de já termos conhecimento nesse campo de investigação e maior acesso às fontes documentais, aos sujeitos (egressos) e seus locais de trabalho.

Assim, para o desenvolvimento da pesquisa, foram estabelecidos os seguintes objetivos: 1) Identificar e analisar as contribuições oferecidas pela política de formação de professores para melhoria das práticas profissionais das egressas do Curso de Pedagogia da UFPB, que participaram do PEC/RP, a partir de suas representações; 2) Analisar, nas entrevistas, as concepções da equipe técnica das escolas sobre as práticas profissionais desenvolvidas no espaço escolar pelas professoras egressas do PEC/RP; 3) Verificar os resultados das avaliações realizadas sobre o Programa de Estudante Convênio–Rede Pública para observar se os objetivos do programa foram cumpridos, considerando as mudanças nele ocorridas, com base na implantação da Universidade Aberta do Brasil, com a oferta de formação a distância; 4) Identificar, por meio de entrevistas, as representações das egressas sobre suas práticas profissionais e os processos de formação inicial e continuada e confrontá-las com as bases teóricas já existentes no campo da formação de professores.

Partindo dos objetivos que foram estabelecidos como meta de investigação, buscamos, neste estudo, realizar uma pesquisa qualitativa, com enfoque fenomenológico, sem, no entanto, desprezar os dados quantitativos que viessem ser expressos através dos elementos de análise, identificados no decorrer da pesquisa de campo. Recorremos, ainda, à abordagem etnográfica.

Segundo Marli André (1997, s/p),

Na década de 1980, a abordagem etnográfica ganhou muita popularidade, tornando-se quase um modismo na área de educação. Nos programas de pós-graduação do Brasil, surgiram muitas dissertações, teses e pesquisas de docentes, que se voltavam para a descrição das atividades de sala de aula, para as relações construídas no dia-a-dia da experiência escolar e para o estudo das representações dos atores escolares.

A partir do exposto pela autora sobre a expansão da abordagem etnográfica em educação no Brasil, tivemos claramente definido que um estudo voltado para a interpretação das interações construídas no cotidiano das práticas profissionais das professoras comportava

uma reflexão advinda de um trabalho etnográfico, pois esse tipo de abordagem tem como uma de suas características marcantes “a preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas vêem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca” (ANDRÉ, 2007, p.29).

Compreendemos que esta pesquisa qualitativa, realizada no âmbito da formação de pedagogos em serviço, é relevante, do ponto de vista acadêmico e social, por abarcar o caráter teórico-metodológico das representações sociais e a etnografia⁷, pois ambas contemplam o estudo aprofundado sobre a valoração dos sujeitos e suas interações com a realidade, suas concepções e formas de enxergar o mundo e, sobretudo, são ramificações de pesquisa com forte sustentação teórica no campo da psicologia social⁸.

Assim como as representações sociais se mobilizam a partir das interações do senso comum, a abordagem etnográfica em educação também tem seu ponto de partida baseado nessas interações, pois, nesse tipo de abordagem, “o senso comum é valorizado para a compreensão do social, e o observador procura interpretar aquilo que o sujeito já havia interpretado dentro do seu universo simbólico”. Ou seja, a abordagem etnográfica busca descrever os significados da vida diária.

Ainda em relação à pesquisa qualitativa, Richardson (2007, p.90) assevera que

A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos.

Essa definição do autor (2007) reforça que a pesquisa qualitativa traz instrumentos para o pesquisador compreender as relações que brotam entre ele os sujeitos da pesquisa, no caso em estudo, as entrevistadas (professoras egressas do PEC/RP), porquanto esse método de pesquisa possibilita a interação entre os indivíduos ou grupos sociais. Esse é um dos motivos pelos quais optamos por trabalhar com a Teoria das Representações Sociais, as práticas profissionais realizadas no âmbito da escola por aquelas que tiveram sua formação acadêmica no curso de Pedagogia da UFPB através do PEC/RP.

É também a partir da pesquisa qualitativa que se abrem novas perspectivas de investigação no campo da educação, pois as relações estabelecidas no espaço da escola - na

⁷ Spradley (1979) conceitua etnografia como “a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo”, tendo como pressuposto que esse método se originou de estudos antropológicos sobre aspectos culturais de grupos sociais que apresentavam uma realidade específica.

⁸ A primeira (representações sociais), em Moscovici; e a segunda (etnografia), embasada nos estudos de George Herbert Mead sobre interacionismo simbólico, enquanto perspectiva da psicologia social.

relação entre os atores sociais presentes nela (professores, alunos, direção escolar, corpo técnico e demais funcionários), suas concepções de mundo, de afetividade e de trabalho - não podem ser totalmente mensuráveis, mas fazem parte de uma rede de interações que são passíveis de observação.

Na abordagem qualitativa, são de suma importância para o pesquisador a apreensão e o tratamento dos significados expressos pelo grupo pesquisado, pois, segundo Bogdan & Biklen (1994, p. 50), “os investigadores que fazem uso desse tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas”.

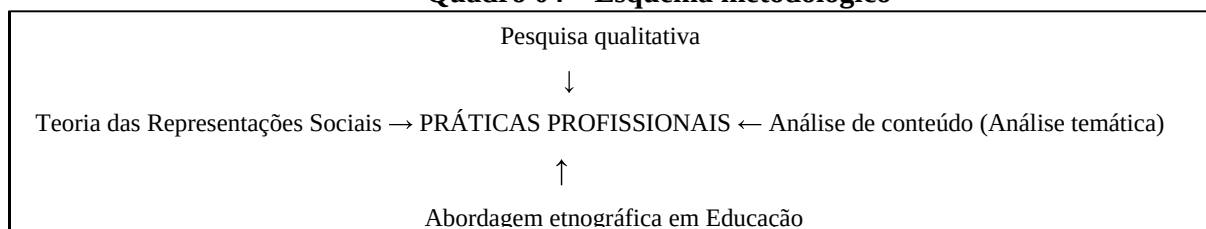
Por esse motivo é que a pesquisa qualitativa se torna viável para o tratamento das questões-problemas referentes às práticas profissionais das professoras egressas do PEC/RP, com foco nas representações sociais. Procuramos também identificar o olhar que a direção escolar e a supervisão manifestam sobre o trabalho dessas profissionais formadas pelo Curso de Pedagogia da UFPB, cujas práticas apontaram os seguintes indicadores de análise: processo de avaliação da aprendizagem, relação professor/aluno, didática e planejamento de ensino.

Propusemo-nos também a conhecer, junto aos membros dos corpos técnico e administrativo, as parcerias realizadas com vistas ao bom desempenho do trabalho docente na escola de educação básica e identificar como a direção e a supervisão escolar concebem, através do olhar representacional, as práticas das professoras.

Trata-se, pois, de confrontar o pensamento dos diferentes sujeitos sobre um único elemento de apreciação e de investigação que, nesse caso, é caracterizado pela prática profissional docente, que obedece aos princípios de uma investigação de cunho qualitativo-representacional-etnográfico.

Com o objetivo de apreender as representações sociais das professoras, no que concerne às suas práticas profissionais, traçamos um caminho metodológico que perpassa as diversas abordagens no campo da pesquisa qualitativa, esquematizada a seguir:

Quadro 04 – Esquema metodológico



Fonte: Arquivo pessoal

Com base nas leituras sobre o percurso metodológico adotado e o esquema traçado no quadro acima, compreendemos que as práticas desenvolvidas pelas professoras, em seu espaço profissional - a escola - abarcam um estudo de cunho qualitativo, que comporta uma abordagem etnográfica em educação, observando, para isso, a base teórica das representações sociais que vão ancorar os conceitos construídos pelas professoras, ao longo de suas práticas, tendo em vista as vivências que circulam no universo reificado e no consensual⁹ dos percursos formativos inicial e continuado dessas profissionais.

Por fim, tal esquema culmina com a possibilidade de análise dos dados, composta por dados das entrevistas, questionário e observação participante, na perspectiva da análise de conteúdo fundamentada em Bardin (1977), porquanto buscamos, como já dito, apreender as representações sociais que se constituem cotidianamente nas ações das professoras, em suas formas de pensar e de interagir com o processo educativo-pedagógico e seus pares (alunos e supervisão escolar). Para isso, realizamos nossa trilha de investigação seguindo o esquema proposto para essa vertente de pesquisa, de forma a vislumbrar o território escolar, em sua mais íntima dimensão, que se dá no trabalho da sala de aula e nas relações que se configuram nesse mesmo espaço.

Para inserção no campo de pesquisa (escolas das redes públicas de ensino municipal e estadual), enveredamos pela trilha de “exploração” do trabalho de campo – uma das três etapas¹⁰ da pesquisa etnográfica – descrita por Ludke & André (1986 *apud* LIMA et al, 1996, p. 25). Essa é a fase em que

são realizadas as primeiras observações com a finalidade de adquirir maior conhecimento sobre o fenômeno e possibilitar a seleção de aspectos que serão mais sistematicamente investigados.

Portanto, a fase de exploração vivenciada no contexto do trabalho de campo foi fundamental para selecionarmos os indicadores de análise¹¹ embasados na Teoria das Representações Sociais (TRS) e na análise de conteúdo, através da identificação das categorias e dos temas recolhidos nas entrevistas.

Ainda nessa mesma fase de investigação, procuramos nos familiarizar com os demais pares das atrizes sociais da pesquisa, entre eles: as diretoras, as supervisoras e os alunos, pois

⁹ Essas categorias teóricas das representações sociais serão apresentadas e discutidas no capítulo 3, com o intuito de compreendermos a análise das práticas profissionais das professoras, considerando os percursos e as concepções docentes sobre formação inicial e continuada.

¹⁰ Cf. Ludke e André (1986) – as três etapas da pesquisa etnográfica, segundo as autoras, são: exploração, decisão e descoberta.

¹¹ Processo de avaliação da aprendizagem, relação professor-aluno e, por fim, didática e planejamento do ensino.

estivemos compartilhando os mesmos espaços (escola e sala de aula) no período de quatro meses aproximadamente.

O trabalho de campo, sistematizado na perspectiva da abordagem etnográfica, com enfoque nas representações sociais e nas práticas profissionais de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, foi realizado em quatro escolas da rede pública de ensino: duas da rede de ensino público municipal e duas pertencentes à rede pública de ensino estadual, todas situadas na cidade de João Pessoa, no Estado da Paraíba.

Esse trabalho de campo sistemático e prolongado - elementos da abordagem etnográfica – constituiu-se pela sistematização precisa das informações obtidas através das observações realizadas em sala de aula, num período de quatro meses, entrevistas com as professoras, as diretoras e as supervisoras e a aplicação de questionário para identificação de recursos didáticos utilizados cotidianamente para a melhoria das práticas profissionais das professoras egressas do Curso de Pedagogia, através do PEC/RP.

As atrizes sociais que compuseram a população e a amostra do estudo sobre representações e práticas profissionais totalizaram um número de 11 mulheres, entre as quais, destacamos: quatro professoras egressas do PEC/RP, quatro diretoras escolares, que acompanham diariamente o fazer pedagógico das professoras, e três supervisoras escolares, pois, em uma das escolas pesquisadas, a diretora ocupava também a função de supervisão, em virtude da aposentadoria das três supervisoras da instituição e da não contratação ou concurso, que deveria ser promovido pelo Governo do Estado da Paraíba¹².

Vale ressaltar que a falta de orientação pedagógica, por causa da ausência do profissional pedagogo, especificamente, do supervisor escolar, compromete o trabalho docente, pois é esse profissional quem lida cotidianamente com os problemas de ordem pedagógica e que, com o grupo de professores, busca discutir, planejar e selecionar estratégias para solucionar os problemas da prática, como: planejamento das atividades diárias em sala de aula, sistemática de avaliação dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, estratégias de trabalho de “inclusão” de alunos especiais em salas de aula do ensino regular, entre outras.

No que diz respeito aos materiais e aos métodos que constituem a metodologia da pesquisa - uma das partes essenciais do trabalho acadêmico – e considerando que ela trata da explicação detalhada e minuciosa dos procedimentos do trabalho científico, no

¹² O último concurso na área de Educação, realizado no ano de 2005 pelo Governo Estadual, não contou com a oferta de vagas para pedagogos nos níveis de ensino dos anos iniciais do ensino fundamental, supervisão escolar e orientação educacional. Cf. notícia de 01 de nov. de 2005, no site da UEPB http://www.paraiba.pb.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=5633&Itemid=2

desenvolvimento desta dissertação, empregamos procedimentos diferenciados, com o intuito de alcançar os objetivos aqui propostos.

Em relação aos procedimentos adotados no processo de coleta de dados, empregamos o questionário, a entrevista semi-estruturada e a observação participante. O emprego desses instrumentos nos possibilitou identificar, nos sujeitos de investigação (professoras, diretoras e supervisoras escolares), “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (PSATHAS, 1973 *apud* BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.51).

Sobre a definição de observação participante, André (1995, p.28) refere que ela é chamada assim, “porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado”. Sendo assim, o período de convivência com professoras e alunos/as, que foi de, aproximadamente, quatro meses, proporcionou um clima de interação, ao passo que, semanalmente, compartilhamos momentos de aprendizagem e de experiências resultantes do cotidiano escolar e também pessoal, principalmente com as atrizes sociais selecionadas participar deste estudo.

Os instrumentos de coleta de dados foram fontes essenciais para realizarmos a triangulação das fontes de pesquisa e, dessa forma, compreender as representações das professoras sobre suas práticas profissionais.

Nesse sentido, buscamos apreender as interações existentes nas práticas profissionais das professoras, a partir de suas representações e, conseqüentemente, vislumbrar as concepções que os corpos técnico e administrativo apresentavam sobre o trabalho desempenhado por elas na educação básica.

A pesquisa de campo teve início em setembro de 2007, durou cerca de quatro meses, e foi finalizada em dezembro do mesmo ano. As visitas às salas de aula eram realizadas semanalmente, começando desde o horário em que as professoras iniciavam sua rotina de trabalho, até o final de seu expediente na escola, no turno da manhã.

Como trabalhamos com a pesquisa qualitativa, selecionamos, criteriosamente, o lugar onde ela iria ser desenvolvida e nos familiarizamos com os sujeitos da pesquisa. Richardson (2007, p. 90) assevera que “a escolha de um local adequado de pesquisa e a familiaridade do pesquisador com os membros do grupo são aspectos fundamentais da pesquisa qualitativa”. É a partir dessa seleção e familiarização que pesquisador e pesquisados se aproximam, e a observação é um instrumento que vai possibilitar a ambos o bom convívio, criando entre eles vínculos afetivos.

Para além dessas vantagens proporcionadas pela técnica de observação, sabemos que ela representa, a princípio, um ato violento, pois se vai penetrar na intimidade do grupo, buscar conquistar a sua confiança e, por fim, passar a conviver com ele.

Convém enfatizar que a aproximação com as professoras já havia sido efetivada desde o ano de 2004, quando trabalhamos a avaliação da política de formação oferecida pela UFPB, através do PEC/RP, cabendo, portanto, agora aprofundarmos nossa investigação sobre as práticas dessas profissionais.

Porém, a aproximação com os demais pares das professoras (diretoras, supervisoras e alunos) só foi estabelecida nessa etapa de investigação, realizada na pós-graduação em Educação.

Em relação à técnica de observação - primeiro instrumento de coleta de dados utilizado na pesquisa de campo - Tura (2003, p.189) afirma que ela é

[...] um mergulho profundo na vida de um grupo com o intuito de desvendar as redes de significados, produzidos e comunicados nas relações interpessoais. Há segredos do grupo, fórmulas, padrões de conduta, silêncios e códigos que podem ser desvelados.

De fato, a observação se constitui como um mergulho profundo, de acordo com o que refere o autor (2003), pois sua função é inserir o pesquisador no campo de investigação e aproximá-lo do grupo com o qual pretende conviver, para se familiarizar com seus hábitos e comportamentos. Portanto, a técnica de observação contribuiu para que, convivendo semanalmente com as professoras, no espaço da sala de aula e da escola, os laços de amizade e de confiança se estreitassem, tornando possível a descoberta e a reflexão sobre os elementos didático-pedagógicos que compõem as suas práticas.

Essa etapa de observação delineada no trabalho de campo se caracterizou como fonte inesgotável de descobertas, pois, durante o processo investigativo, conseguimos obter informações mais precisas sobre o fenômeno em estudo – as práticas profissionais das professoras – para a elaboração do questionário e do roteiro de entrevista.

Sobre o processo de construção do questionário, Goode e Hatt (1973, p. 166) *apud* Richardson (2007, p.197) orientam que “todo questionário deve ter uma extensão e um escopo limitados. [...] Os questionários, que a pessoa responde por si mesma, não devem exigir mais de 30 minutos, e são de exigir um tempo mais curto”. Por essa razão, elaboramos um questionário composto por 11 onze questões, sendo três mistas, sete fechadas e uma aberta, com o intuito de identificar: a etnia das egressas do PEC/RP, os instrumentos didáticos e a frequência de sua utilização em sala de aula pelas professoras, abordagem dos temas

transversais nas disciplinas escolares e frequência do planejamento de ensino. (Ver apêndice A).

Consideramos que o questionário foi uma ferramenta necessária à identificação dos dados supracitados, pois, no processo de observação, tais questões se desvelaram e mereceram atenção, por mostrar que, no cotidiano da sala de aula, ocorrem diversos impasses, tais como: pouco acesso aos recursos audiovisuais, escassez de material para elaboração de atividades dinâmicas para os alunos, entre outras situações, que se impõem à prática do professor e, por outro lado, o conflito que ele vai enfrentar para lidar com essas situações da vida profissional.

No caso das egressas, esse levantamento de dados, realizado através do questionário, teve a finalidade de levá-las a refletir sobre o trabalho que estavam desenvolvendo em sala de aula e sua viabilidade para o processo de aprendizagem dos alunos.

Sabemos que, apesar de inúmeros problemas perpassarem o ambiente da escola, entre eles, as precárias condições de trabalho e a infra-estrutura das instituições de ensino, isso não impede a realização de uma prática profissional séria e comprometida com a formação de um cidadão autônomo e reflexivo.

O terceiro procedimento metodológico adotado – a entrevista semi-estruturada – foi fundamental para nos debruçarmos sobre as questões de cunho representacional referentes às práticas profissionais das professoras, submetendo, entretanto, essas representações à apreciação das diretoras e das supervisoras escolares que, cotidianamente, acompanham o trabalho das docentes. De acordo com Jahoda *apud* Minayo (2004, p.108), a entrevista semi-estruturada,

[...] como fonte de informação, fornece dados secundários e primários referentes a ‘fatos; idéias, crenças, maneira de pensar, opiniões, sentimentos, maneiras de sentir, maneiras de atuar; conduta ou comportamento presente ou futuro; razões conscientes ou inconscientes de determinadas crenças, sentimentos, maneiras de atuar ou comportamentos.

O fato de optar por esse tipo de entrevista foi essencial, pois contemplou a abordagem das representações sociais enquanto método teórico-metodológico que norteou este estudo, uma vez que as professoras revelaram, em suas falas, sentimentos, comportamentos, idéias e opiniões. Descreveram, enfim, situações e conceitos construídos ao longo da prática profissional exercida no espaço escolar e de seus percursos formativos (inicial e continuado).

Portanto, para justificar a opção pela Teoria das Representações Sociais como procedimento teórico-metodológico, recorreremos a Spink (1995. p.129), quando reforça que

Os estudos centrados no processo de elaboração das representações tiveram por objetivo entender a construção de teorias na interface entre explicações cognitivas, investimentos afetivos e demandas concretas derivadas de ações no cotidiano. Tendo em vista também a necessidade de compreensão, nesses estudos, dos conteúdos que circulam nos diferentes tempos anteriormente definidos - o tempo da interação, o *habitus* e o imaginário social - a coleta de dados exige longas entrevistas semi-estruturadas acopladas a levantamentos paralelos sobre o contexto social e sobre os conteúdos históricos que informam os indivíduos enquanto sujeitos sociais. A análise, centrada na totalidade do discurso, é demorada e conseqüentemente estes estudos têm utilizado poucos sujeitos. Trata-se, assim, [...] de “sujeitos genéricos” que, se devidamente contextualizados, têm o poder de representar o grupo no indivíduo.

A abordagem das representações sociais, neste trabalho, adquiriu um caráter teórico. Respalda-mos também em Bardin (1977, p.42) para complementar a análise dos dados obtidos na pesquisa de campo, empregando, para isso, a análise de conteúdo, que é definida como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A técnica empregada para desvelar o conteúdo das entrevistas foi a análise temática, que “consiste em descobrir ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação, e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, *op.cit.* p.105). Essa técnica nos possibilitou realizar um mapeamento do discurso por temas diferenciados, constituídos a partir do núcleo geral de estudo, aqui representado pelas práticas profissionais, que apontaram como indicadores de análise: a avaliação da aprendizagem, a relação professor-aluno, a relação professor-direção-supervisão escolar, a didática e o planejamento de ensino.

Nesse caso, trabalhar com tema proporciona ao pesquisador uma análise densa dos símbolos e significados, a maioria dos quais se encontra oculta na fala dos entrevistados, mas que se faz perceber nas suas ações e nos seus comportamentos, através de um acompanhamento preciso que se dá a partir da observação realizada em campo.

Além disso, o tema funciona como unidade de registro para estudos que compreendem as motivações, as atitudes e os valores, entre outros elementos que geram interações sociais.

Dito isso, confirmamos que nossas análises conceberam a inter-relação do método analítico das representações sociais com a análise de conteúdo proposta por Bardin.

Como na entrevista trabalhamos com três grupos distintos (professoras, diretoras e supervisoras), para cada um deles foi elaborado um roteiro diferenciado, embora algumas questões foram comuns. Isso no caso dos dois últimos grupos anteriormente citados.

Vale salientar que nosso foco foi centrado nas representações e práticas das professoras egressas do PEC/RP, porém, a partir da observação, verificamos a necessidade de conhecer as concepções que as equipes técnica e administrativa tinham em relação ao trabalho dessas profissionais.

As questões abordadas no roteiro de entrevista das professoras trataram os seguintes indicadores: 1) concepções e diferenças entre formação inicial e continuada; 2) participação em cursos de formação continuada e descrição das instituições promotoras desses cursos; 3) definição/representação da prática profissional; 4) funcionamento dos cursos de formação continuada (local em que são realizados, turno, dias e horário); 5) contribuições oferecidas por tais cursos para melhoria da prática profissional; 6) temáticas abordadas nos cursos de formação e de que forma elas auxiliam no desenvolvimento das atividades em sala de aula; 7) dificuldades encontradas na realização da prática pedagógica; 8) dificuldades ainda presentes na realização da prática, mesmo já tendo concluído o Curso de Pedagogia através do PEC/RP e, por fim, 9) subsídios proporcionados pelo Curso de Pedagogia para o enfrentamento das dificuldades da prática pedagógica. (Apêndice B)

No roteiro de entrevista que foi aplicado às supervisoras, tratamos de identificar: 1) o tempo que elas exerciam essa função; 2) o tempo que já trabalhavam acompanhando a prática das professoras; 3) como concebiam as contribuições do Curso de Pedagogia para melhoria da prática profissional das egressas; 4) descrição de elementos e/ou ações da prática das professoras que resultaram em sucesso na escola; 5) entraves identificados ou não pelas supervisoras no percurso de formação das professoras (em nível superior), que se refletem na prática profissional; 6) realização e frequência do planejamento pedagógico com as professoras e descrição de sua atuação nesse processo; 7) cumprimento das atividades em sala de aula, que foram anteriormente planejadas nos momentos de encontro pedagógico; e 8) definição da prática profissional das professoras. Foram elaboradas, portanto, oito questões para as entrevistas. (Apêndice C)

O roteiro de entrevista do terceiro e último grupo - o das diretoras - contou com a abordagem de cinco questões, entre elas: 1) tempo que trabalha com a professora; 2) concepções e verificações das diretoras acerca das contribuições do Curso de Pedagogia para melhoria da prática profissional das egressas; 3) descrição de elementos e/ou ações da prática das professoras que resultaram em sucesso na escola; 4) entraves identificados ou não no

percurso de formação das professoras (em nível superior), que se refletem na prática profissional; e 5) as contribuições oferecidas pela Secretaria de Educação e pela direção da escola para assegurar a continuidade da formação e a melhoria da prática profissional das professoras. (Apêndice D)

Porém, os indicadores propostos para as entrevistas com os três grupos participantes sofreram alguns recortes no momento das análises, em virtude de que os roteiros abarcaram grande extensão e riqueza de dados, o que impossibilitou o tratamento analítico em sua totalidade, mas não impede que esses dados sejam utilizados em pesquisas futuras e produções de artigos acadêmicos.

A aplicação dos instrumentos de coleta de dados (questionário, observação e entrevista), na pesquisa de campo, representou para nós um momento valiosíssimo de aprendizagem e de grande importância para captar as manifestações empíricas, a maioria das quais se deu no espaço da sala de aula, contando com seus contratempos, com as mais diversas maneiras de relacionamento e disciplinamento, enfim, com toda a dinâmica que perpassa a prática das professoras da educação básica.

A categorização e a análise dos dados coletados no campo foram etapas sistematizadas com base nas informações obtidas através das leituras e reflexões colhidas nos livros e artigos, subsidiando assim os objetivos desta dissertação.

Enfim, os dados foram coletados nos locais em que se deram os fatos em estudo, nesse caso, nas escolas das redes públicas de ensino municipal e estadual, situadas em João Pessoa, estado da Paraíba no ano de 2007.

1.2.1 Professoras egressas do PEC/RP: breve história de suas vidas

Neste item, traçaremos o perfil das professoras egressas do Programa Estudante Convênio - Rede Pública (PEC/RP), que participaram desta pesquisa na qualidade de atrizes sociais, descrevendo suas representações sociais sobre a prática profissional exercida no espaço da escola, especificamente, nos anos iniciais do ensino fundamental.

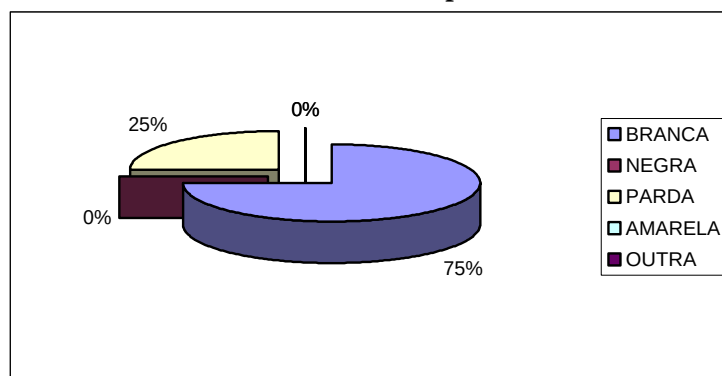
Como já foi dito, trata-se do perfil de quatro mulheres, que terão parte de sua história de vida pessoal contada aqui para contextualizar o cotidiano que vivenciam e a sua relação com a profissão. Para isso, elas e as escolas onde trabalham receberam nomes fictícios.

Os fatos que aqui serão contados foram extraídos das conversas informais com as professoras, no período em que nos encontramos na escola, em cada dia de observação em suas salas de aula. Nos momentos de intervalo para o lanche e de aulas vagas, pudemos

estabelecer diálogos, para induzir as professoras a falarem de suas experiências de vida pessoal e a influência dela no contexto do seu exercício profissional.

No que se refere à sua etnia, temos a seguinte classificação, segundo elas mesmas, que assim se autodenominaram:

Gráfico 02 - Etnia das professoras



A partir dos dados ilustrados no gráfico, temos um percentual de 75%, que correspondeu a três professoras, que se autodeclararam de cor branca, obedecendo ao critério de cor ou raça definido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e apenas 25% - uma professora - que declarou ser de cor parda. Temos, aqui, a população e a amostra que definimos para analisar as práticas profissionais das egressas do PEC/RP, a partir de suas representações.

Para descrever os fatos de seu cotidiano, cada tópico foi intitulado com seus nomes fictícios, acompanhados de trechos de músicas, que refletem as experiências de vida de cada uma delas.

As professoras receberam os nomes de: Ana Luiza, Gabriela, Beatriz e Maria Clara. Já as escolas foram assim denominadas: Escola Municipal Ateneu, Escola Municipal Lyceu, Escola Estadual Esparta e Escola Municipal Atenas.

1.2.2 Professora Ana Luiza: “Levanta, sacode a poeira e dá volta por cima!”

A professora Ana Luiza leciona na rede pública municipal há mais de dez anos e há mais de oito trabalha na Escola Municipal Ateneu, situada no bairro do Rangel, em João Pessoa/PB. No tocante à classificação de sua cor, ela declarou ser parda, obedecendo aos critérios de auto-identificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Ana Luiza tem duas formações acadêmicas: uma na área de Psicologia e outra em Pedagogia. Na Escola Ateneu, ela atua no horário da manhã, e à tarde, leciona numa escola estadual localizada também no bairro do Rangel, onde reside. Além da profissão de professora exercida em jornada dupla de trabalho, nos turnos da manhã e da tarde, Ana Luiza é casada e mãe de uma criança de cinco anos de idade.

O seu dia de trabalho começa cuidando, primeiramente, dos afazeres domésticos: prepara o café da manhã para a família, organiza a farda e o material escolar do filho, que já estuda, prepara parte do almoço, deixando a casa e o filho aos cuidados do marido, que trabalha apenas no turno da tarde, e se dirige à escola onde leciona na turma do 5º ano do ensino fundamental¹³. Precisamente às 11h30min, retorna a sua casa para terminar de preparar o almoço, arrumar o filho para ir à escola, no turno da tarde, almoça com a família e se organiza para iniciar seu segundo expediente, dessa vez, na escola do Estado.

No fim da tarde, pega o filho na escola para, em seguida, assumir o terceiro expediente (em casa), onde vai cuidar do jantar, arrumar a cozinha, planejar as aulas para ministrar nas duas turmas com que trabalha e, muito cansada, assiste a um pouco de TV, para se distrair, quando o sono se aproxima e já é hora de ir para a cama, pois, no dia seguinte, tudo começará mais uma vez.

Segundo Ana Luiza, sua rotina semanal de trabalho doméstico e escolar acontece sempre dessa forma, evidenciando um ritual inesgotável que produz um misto de sentimentos como: prazer, alegria, cansaço, realização, emoção, desafio, exaustividade, angústia, ou seja, um ritual que manifesta uma diversidade de sentimentos análogos e ao mesmo tempo antagônicos.

1.2.3 Professora Gabriela: “Mirem-se no exemplo daquelas mulheres de Atenas”

Gabriela é uma mulher batalhadora. É casada, mãe de duas filhas, ainda crianças, trabalha no turno da manhã, na Escola Estadual Lyceu, situada nas proximidades de sua residência, na cidade de João Pessoa/Pb.

Formada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba e declarada de cor branca, durante o período em que foi acompanhada nesta pesquisa, a professora nos contou

¹³ A turma de Ana Luíza conta com um número de 38 (trinta e oito) alunos matriculados, apresentando uma média de frequência diária em sala de aula de 35 (trinta e cinco) alunos. A Escola Municipal Ateneu apresenta uma boa estrutura física, com salas de aula amplas, biblioteca, laboratório de informática, sala de atendimento médico-odontológico, quadra e ginásio, sala de professores, refeitório, espaço para jogos de mesa, como sinuca e totó, jardim, estacionamento, sala de supervisores, secretaria, diretoria, banheiros de funcionários e de alunos.

que já leciona na referida escola há mais de doze anos e, atualmente, é membro do Conselho da Merenda Escolar.

A professora Gabriela ensina na turma do 3º ano do ensino fundamental¹⁴ e, no turno da tarde, duas vezes por semana, comparece à escola para cumprir seu horário de planejamento. Essas duas tardes equivalem à complementação de sua carga horária semanal de trabalho. (Foto 01)



Fonte: Arquivo pessoal

Na sua jornada de trabalho diária, também são contabilizados o tempo que gasta auxiliando suas duas filhas nas tarefas escolares; o trajeto que realiza todos os dias, no horário da manhã, para deixar as crianças na casa de sua mãe, e a realização de alguns preparativos para o almoço, pois conta com a presença de sua secretária para finalizá-lo e cuidar da casa.

Para a professora Gabriela, a parte mais crítica de sua história de vida, enquanto profissional e estudante, dividiu-se em dois momentos: primeiro, o período em que engravidou da segunda filha, quando ainda freqüentava o Curso de Pedagogia na UFPB, porquanto, depois de suas atividades diárias em casa e na escola, dirigia-se à universidade, no turno da noite, para estudar e tinha que deixar a filha primogênita na casa da avó materna; segundo, com o nascimento da filha, após a licença maternidade, deixava não só uma, mas as duas filhas. Além disso, preocupava-se com a amamentação nos primeiros meses de vida do bebê.

¹⁴ Em 2007, havia, na turma da professora Gabriela, 32 alunos matriculados, porém a média de freqüência era de 26 alunos por dia. A escola em que essa professora leciona é de pequeno porte: suas salas de aula são pequenas, há quadra de esportes, salas de direção, de supervisão, da secretaria e de professores vinculadas, servindo esta última sala também de biblioteca e sala de vídeo. Nas dependências escolares, existe também um laboratório de informática, que não está atendendo periodicamente aos alunos.

Através de conversas informais, a professora Gabriela revelou que a fase da segunda gravidez ficou marcada definitivamente em sua história pessoal e profissional, pois os momentos vivenciados no período de sua formação na universidade, tendo que aliar os papéis de mãe, mulher e docente da educação básica, contribuíram para determiná-la como uma mulher vitoriosa no momento de sua formatura, apesar dos conflitos que perpassaram sua caminhada.

1.2.4 Professora Beatriz: “Uma parte de mim pesa, pondera, outra parte delira”

Mulher simples e guerreira - esses dois adjetivos servem para descrever um pouco dessa profissional da educação, a professora Beatriz que, cotidianamente, cumpre, com compromisso, a sua prática educativo-pedagógica¹⁵ no 1º ano do ensino fundamental¹⁶, na Escola Estadual Esparta¹⁷, localizada em João Pessoa/Pb.

A referida professora é solteira e de etnia branca. Leciona na escola Esparta há mais de 25 anos. Graduiu-se em Pedagogia na UFPB, no ano de 2004, através do PEC/RP e, desde o início do ano de 2007, providenciava sua aposentadoria, pois já tinha tempo de serviço e idade suficientes para se afastar do trabalho de sala de aula. Além disso, já se sentia cansada, em virtude de tantos anos de trabalho a fio, dedicados como professora alfabetizadora, e apresentava problemas de saúde, razão por que, semanalmente, fazia tratamento de fisioterapia numa clínica, no turno da tarde.

No ano de 2008, Beatriz se aposentou, apesar de reconhecer que o seu afastamento da sala de aula implicaria fortes lembranças dos anos de profissão desenvolvidos na escola, no primeiro ano do ensino fundamental, em que alfabetizava, com dedicação, seus alunos, pois sempre demonstrou disciplina e compromisso com a formação das crianças, uma vez que se fazia presente cotidianamente em sua sala de aula, faltando apenas e raramente o trabalho por motivo de doença.

¹⁵ Empregamos o termo “prática educativo-pedagógica” por entendê-la como uma prática que se estende do campo técnico ao âmbito do compromisso social e político. Por isso, concebemos que o desenvolvimento da prática profissional do professor abarca o papel educativo, pois ele, de alguma forma, também contribui para a formação ou definição do caráter de seus alunos.

¹⁶ O número de alunos matriculados na turma da professora Beatriz, no ano de 2007, foi de 26. Porém, diariamente, freqüentava a sala de aula, no turno da manhã, uma média de 18 alunos.

¹⁷ A Escola Estadual Esparta é uma instituição educativa que forma professoras para atuar nos primeiros anos do ensino fundamental, na modalidade magistério do ensino normal. Contíguo às salas de aula do magistério, localiza-se a escola modelo, onde as alunas do magistério realizam a prática de estágio, assistidas pelas professoras estatutárias da referida instituição. A infra-estrutura física da escola apresenta salas de aula de porte médio, ginásio, salas de secretaria, direção e supervisão, estacionamento, guarita de vigilância, refeitório e banheiros de alunos e de funcionários.

Rotineiramente, sua jornada de trabalho começava às 6h da manhã, quando se dirigia à Escola Esparta, onde tinha um encontro marcado, pontualmente às 7h, com seus 18 alunos que tanto a estimavam. Seu horário de intervalo para lanche e descanso na escola era de 15 minutos. Porém, ao invés de descansar, empregava esse tempo no recreio com seus alunos, quando os levava para o ginásio esportivo e coordenava as brincadeiras que, geralmente, eram jogos de prendas, pular corda e jogar bola.

A professora Beatriz fizera a opção de brincar com seus alunos no único horário de que dispunha para seu descanso, por se preocupar com a integridade física deles, pois, segundo ela, tratava-se de cuidado especial, dedicado a crianças pequenas e que, se não estivessem na presença de um adulto, coordenando as brincadeiras, poderiam se machucar. (Foto 02)



Fonte: Arquivo pessoal

Ao término da manhã de atividades na escola, logo se encaminhava para a sua residência, onde prestava auxílio aos familiares, nos cuidados com a mãe idosa e doente.

Assim como a professora Gabriela, Beatriz também completava sua carga horária de trabalho na modalidade de Estudo, Planejamento e Acompanhamento (EPA), duas vezes por semana, no turno da tarde, pois ambas são professoras da rede pública de ensino estadual, em que o complemento da carga horária é feito nessa modalidade.

Para além dessa situação vivenciada entre as horas de trabalho na escola e o cuidado com a mãe doente, Beatriz ainda enfrentava problemas com um membro da família, que era alcoólatra. Mesmo assim, depois de uma madrugada em claro e cansada, a professora retomava sua atividade profissional e não faltava com seus alunos.

É importante enfatizar que, apesar dos problemas do cotidiano instalados na vida pessoal de Beatriz, percebemos que eles não atrapalhavam sua jornada de trabalho, seu compromisso profissional, pois sempre fora admirada por seus companheiros de profissão, devido à dedicação e ao esmero que dispensava à sua prática educativo-pedagógica e ao cuidado com seus alunos.

1.2.5 Professora Maria Clara: “Quem me dera, ao menos uma vez, explicar o que ninguém consegue entender.”

Na qualidade de mulher separada, mãe de adolescente e professora alfabetizadora, Maria Clara se divide, semanalmente, entre os afazeres domésticos e os da profissão, este último subdividido em duas etapas: primeiro, no turno da manhã, leciona na Escola Municipal Atenas¹⁸, na cidade João Pessoa/Pb, onde já trabalha há mais de oito anos; segundo, trabalha na Secretaria de Educação do Estado como assessora de Comissão Educacional, no turno da tarde.

Graduada em Jornalismo e Pedagogia pela UFPB, a professora Maria Clara, declarada de cor branca mediante os critérios de auto-identificação do IBGE, revelou-nos a trama de conflitos instalada na sua vida pessoal e profissional, evidenciando a sua rotina diária de trabalho.

Antes de iniciar as suas atividades na escola, Maria Clara faz, diariamente, caminhada matinal com a filha adolescente, que apresenta problema de obesidade e requer cuidados especiais, em virtude da dieta prescrita pelo médico.

Após o horário do exercício físico matinal, retorna para casa, prepara o café da manhã, organiza o material escolar da única filha, e cada uma segue para o cumprimento de mais uma jornada de atividades.

A professora Maria Clara chega, pontualmente, às 7h na Escola Atenas para iniciar mais uma manhã de trabalho com seus alunos do 1º ano do ensino fundamental¹⁹. Na hora do

¹⁸ Nas dependências dessa escola, encontramos salas de aula pequenas, que não comportam mais de 30 (trinta) alunos, pois não há espaço para transitarem livremente entre as carteiras; laboratório de informática; salas de direção, supervisão e secretaria; refeitório com cadeiras plásticas; banheiros de alunos e funcionários; espaço aberto para recreação e aulas de educação física (campo de areia), porém sem uma boa infra-estrutura, pois não é coberto, e o piso não é cimentado. Na ocasião do recreio e das aulas de educação física, os alunos ficam sem as respectivas atividades ou, então, brincam num corredor estreito, que fica ao lado das salas de aula, o que atrapalha o andamento das atividades das demais professoras por conta do barulho que se instala nesse ambiente.

¹⁹ Nessa turma, o número de alunos matriculados foi de 24, mas a frequência diária nas aulas era apenas de 17 a 18 crianças. Segundo a professora, nas semanas de prova e em datas comemorativas, com realização de festas, todos os matriculados se faziam presentes.

intervalo, momento de descanso, prefere ficar em sala de aula, cuidando da turma, já que a escola não dispõe de local apropriado para a recreação, que acontece, simultaneamente, para toda a escola. Para as crianças pequenas, adota o uso de brinquedos e brincadeiras nesse espaço, de forma a preservá-los de possíveis acidentes caso estivessem juntos com os alunos maiores. (Foto 03)



Fonte: Arquivo pessoal

Terminando o horário de trabalho no turno da manhã, a professora dirige-se para sua residência, que fica próxima da escola onde leciona. Ela faz o almoço e, à tarde, segue para o emprego, que fica localizado num bairro a 20 minutos de sua casa, tendo que pegar transporte para chegar ao local de trabalho.

Esse ritmo constante de atividades é somado também aos sábados, quando tem que participar de planejamento e de cursos de formação continuada, promovidos pela Secretaria de Educação do município.

Numa das conversas com Maria Clara, ela falou da correria enfrentada, quando ainda era estudante do segundo curso de graduação - Pedagogia - realizado em virtude da legislação educacional (LDB 9394/96), que prevê a atuação do professor nos anos iniciais do ensino fundamental mediante formação em curso de licenciatura em nível superior.

Em seu desabafo, a professora Maria Clara descreveu os momentos difíceis por que passou, como mãe, quando, trabalhando em dois turnos e estudando à noite, tinha que deixar sua filha ainda pequena na companhia de uma secretária doméstica, que a agredia fisicamente, aproveitando-se de sua ausência e da fragilidade da criança.

Esse fato gerou na professora indignação em relação ao curso, devido aos conflitos que vivenciou no período de formação na UFPB, pois já era professora estatutária do município de João Pessoa, tendo ingressado na rede pública de ensino apenas com o curso de magistério, sentindo-se, portanto, obrigada a retornar aos bancos universitários para cumprimento da lei que, no momento de sua sanção, foi mal interpretada pelos educadores, provocando uma verdadeira corrida desses profissionais em busca dos cursos de licenciatura, com uma demanda maior para os de Pedagogia.

Acompanhando a professora Maria Clara, foi possível conhecer essa parte de sua história de vida, que ficou marcada pelo desgaste físico e psicológico, quando em sua fala revelou:

A gente faz na raça porque brasileiro acho que vive de raça, e muitas noites eu virei aqui a madrugada nesse mesmo cantinho que eu tô sentada e dormir três horas por dia e ter que me acordar no outro dia para ir trabalhar. Isso me rendeu duas vezes eu ficar estressada a ponto de ter que ir atrás de médico, ter que baixar hospital e tudo mais. E no fim, quando eu terminei, entrei direto na especialização e não tive mais condição de continuar por isso, porque fisicamente eu não agüentava mais.

Isso acontece não só na história de vida de Maria Clara, mas de muitos outros professores. De acordo com Soratto e Pinto (1999, p.290), “a proporção elevada de professores com altos níveis de carga mental no trabalho já é uma informação preocupante, pois trabalhar por longos períodos submetido a tal condição traz conseqüências sérias para o trabalhador e para o trabalho”.

Dentre os tipos de desgastes proporcionados ao longo da profissão, o de ordem psicológica é o que mais provoca no professor a vontade de abandonar o exercício profissional e a descrença no papel social e político que a educação oferece ao projeto de formação cidadã.

1.2.6 Histórias e vidas que se (re) encontram

As conversas informais, outro instrumento de pesquisa utilizado para aproximar o pesquisador do grupo, deram-nos subsídios para adentrar o cotidiano da vida pessoal e profissional das professoras egressas do PEC/RP, nossas atrizes sociais da pesquisa.

As vidas das professoras Ana Luiza, Gabriela, Beatriz e Maria Clara se entrecruzavam em algum momento da história. A primeira coincidência estava centrada na profissão que

escolheram - professoras da educação básica (anos iniciais do ensino fundamental). O segundo ponto em comum, era a rotina da vida pessoal, cada uma com seus problemas, alegrias, dissabores, perseverança, profissionalismo e vontade de sempre acertar na vida e na profissão.

De acordo com Nóvoa (1995), o “eu pessoal e o eu profissional” das professoras caminham juntos, na mesma unidade, pois não se separa a pessoa de sua profissão. De alguma forma, refletimos o que somos e o que escolhemos na prática que manifestamos no espaço profissional. Nisso residem as representações dessas mulheres e professoras sobre suas práticas, que perpassam o cotidiano do eu pessoal somado ao eu profissional.

As histórias e as vidas que se (re) encontram, com base num projeto profissional e de formação docente em constante processo de transformação, não foi algo que aconteceu e se refletiu de forma aleatória e ingênua com as professoras egressas do PEC/RP, mas teve suas bases configuradas nas discussões e nos acordos sobre o cenário educacional, realizadas no momento da Conferência Mundial de Educação para Todos na Tailândia, no ano de 1990.

É sobre o projeto de formação docente e suas novas perspectivas contempladas na formação em serviço, a partir da Conferência de Jomtien, que teceremos algumas considerações a seguir, especificamente no Capítulo II, que trata da política pública de formação do PEC/RP da UFPB.

CAPÍTULO 2 – CONHECENDO A POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO DOCENTE

2.1 Política Nacional de Formação: de Jomtien (1990) à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96

A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990, que contou com o apoio de patrocinadores e financiadores, como UNESCO, UNICEF, PNUD e BID²⁰, representou um marco referencial na história da educação mundial.

Nessa Conferência, buscou-se atingir o ideal de educação cidadã, uma vez que inúmeros problemas educacionais se apresentavam e se fazia necessário erradicá-los. Dentre eles, destacamos: milhões de crianças, jovens e adultos analfabetos, em sua maioria meninas e mulheres; o analfabetismo funcional, que prejudicava a expansão do capitalismo em países industrializados ou em desenvolvimento; a falta de acesso ao conhecimento impresso e tecnológico para os adultos; e, por fim, um percentual significativo de crianças e de adultos que não conseguiam concluir a educação básica, tampouco adquirir conhecimentos e habilidades essenciais para sua sustentabilidade²¹.

Esse ideal de educação cidadã perpassa, entretanto, o contexto histórico de formação da classe burguesa, circundando seus ideais de educação, posto que a burguesia, ao se tornar classe dominante, a partir de meados do Século XIX, vai “estruturar os sistemas de ensino e advogar a escolarização para todos” (SAVIANI, 2003, p.38), tendo como idéia central a disseminação da pedagogia da essência para consolidação da nova ordem social - a democracia burguesa.

Considerada, então, como classe revolucionária e defendendo a igualdade entre os homens, a burguesia pretendia escolarizar os servos para torná-los cidadãos e, dessa forma, possibilitar-lhes a participação no processo político, uma estratégia utilizada para estabelecer a ordem democrática.

Com vistas a estabelecer a ordem democrática, a utilização de tal estratégia da burguesia vai adquirir, mais tarde, uma nova configuração, dessa vez, através da “pedagogia da existência”, disseminando o princípio de que os homens, na essência, não são iguais e, para isso, precisam-se respeitar as “diferenças”. Porém esse discurso foi utilizado para subjugar os indivíduos e conformá-los mediante as desigualdades constituídas pela classe burguesa.

²⁰ Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial (BID).

²¹ Declaração de Jomtien (WCEFA, 1990).

Portanto, quando se discute uma proposta de educação para todos, ela pode não estar atrelada, especificamente, à escolarização e/ou diplomação, mas, sobretudo, centrada no ideal de uma educação para a cidadania e para o trabalho. Para atingir esse ideal de educação, no âmbito do espaço escolar, precisa-se primeiramente observar que

O redimensionamento das ações docentes deve traduzir-se no uso de linguagens pedagógicas desafiadoras. Linguagens desafiadoras no sentido da aquisição e adoção de posturas pedagógicas flexíveis, de diálogo espontâneo e profícuo com os alunos, de atitudes construtivas e socializadoras de saberes, enfim, linguagens que atendam às exigências do cotidiano da sala de aula, da escola e da sociedade, cada dia mais complexas e em contínuo processo de transformação. (RODRIGUES *et al*, 2004, p. 22).

Assim, o processo formativo pelo qual passa o docente deve estimular o desenvolvimento de habilidades e competências que contribuam para a formação cidadã, hoje propagada a partir da expansão veloz das novas tecnologias da informação e comunicação (TICs), que têm atingido, inicialmente, o mundo dos alunos, em seus espaços cotidianos de aprendizagem, a saber: a família, a igreja, os clubes, a escola e demais instituições sociais. Segundo Placco (2004, p.53), no espaço de construção dessa identidade de formação de competências,

O importante, no entanto, é se valorizar a formação do docente que signifique um compromisso com uma educação que forme profissionais que articulem competência técnico-científica, cidadania e ética; formação como transformação, desalienação.

Cabe-nos aqui explicitar que, em se tratando de formação docente, constituída com base nos pilares do compromisso político e social, articulados à formação de competência técnico-científica, temos como exemplo a política pública de formação adotada pela Universidade Federal da Paraíba, através do Programa Estudante Convênio – Rede Pública que, para se constituir como tal, estabeleceu, em seu documento oficial, a Resolução N 61/97, que faz referência à

necessidade de a UFPB reforçar a sua contribuição para a qualidade da educação básica nas Instituições Públicas de Ensino; o grande contingente de professores atuando, em salas de aula, na escola pública das redes estaduais e municipais, sem a titulação em cursos de Licenciatura necessários à sua atuação; a disponibilidade de vagas em cursos de Licenciatura.

A proposta de implementação do PEC/RP, enquanto programa de formação docente, para atender à demanda de professores da educação básica pública, sem certificação em nível superior, constituiu-se com base nas metas estabelecidas para a educação na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, na Tailândia, e que previu atender às necessidades básicas de aprendizagem e atendê-las, tendo como objetivo a formação cidadã dos sujeitos, respeitando as diversidades sociais, étnico-raciais, etc.

Para atender ao ideal de educação cidadã, previsto na Conferência de Jontiem, o que estava em jogo era a “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, pois, com a universalização do ensino, fez-se necessário não só assegurar as condições de acesso dos indivíduos à escola, mas também de garantir-lhes a permanência no ambiente escolar.

A Conferência Mundial de Educação para Todos trouxe à tona a discussão dessa proposta, entre outras que asseguram a melhoria da qualidade da educação básica em detrimento da erradicação de um número alarmante de pessoas analfabetas. Esse quadro foi delineado nas reuniões preparatórias para a referida Conferência.

A qualidade da educação, segundo o documento da Declaração Mundial de Educação para Todos, pode ser observada com base nos “resultados, e esses se verificam no rendimento escolar” (BOTEGA, 2005). Além disso, propõe:

Os fatores determinantes de um aprendizado efetivo são, em ordem de prioridade: bibliotecas, tempo de instrução, tarefas de casa, livros didáticos, conhecimentos e experiência do professor, laboratórios, salários do professor, tamanho da classe.

São esses fatores que vão entrar em voga no cenário educacional, nos anos de 1990. Porém, para sanar a problemática que envolve tais fatores, existe a política de financiamento do Banco Mundial, que vai investir,

prioritariamente, no aumento do tempo de instrução, na oferta de livros didáticos [...] e no melhoramento do conhecimento dos professores (privilegiando a formação em serviço em detrimento da formação inicial). (Conferência Mundial de Educação Para Todos, 1990)

Sobre os processos de formação inicial e capacitação em serviço dos profissionais da educação, especificamente dos professores, estabelecidos pela política educacional do Banco Mundial, Torres (2000, p.160) afirma:

O tema docente, em geral, é um tema que incomoda atualmente o BM – e a sociedade geral – e sobre o qual o Banco mantém posições ambíguas, inconsistentes e inclusive contraditórias. [...] Os professores (e seus sindicatos) são vistos como problema antes que recurso, ‘insumo’ educativo necessário, porém caro, complexo e difícil de lidar. Os mesmos professores, e não somente a sua formação, costumam de fato ser vistos como “beco sem saída”.

Isso quer dizer que se sabe que existe a necessidade de se investir na formação de tais profissionais e, aliado a isso, de se rever a política salarial. Porém, no tocante a este último, especificamente no período do Governo de Fernando Henrique Cardoso, não se tinha fixado no Brasil um piso nacional de salário para a educação básica, porque isso não representava interesse para o BM, porquanto ele se utiliza de argumentos científicos para justificar o não investimento em melhores salários para a categoria docente. Porém, só no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, especificamente, no segundo mandato (2006-2010), foi possível promover debates e encaminhamentos mais efetivos no Congresso sobre a proposta de um piso salarial nacional unificado de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) para os professores da educação básica, incluindo-se o ensino fundamental e o médio da rede pública, que terá até o ano de 2010 para integralizar, nas folhas de pagamento da educação, o referido salário.

A Lei Nº 11.738, sancionada em 16 de Julho de 2008 pelo Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, estabeleceu, no Artigo 2º, que

O piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica será de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal, prevista no art. 62 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Para os profissionais da área de educação, principalmente a categoria docente, ter um piso salarial nacional fixado representou, na história da educação brasileira, uma conquista, haja vista que esse debate ainda está longe de ser finalizado, porquanto tal categoria de profissionais deverá lutar intensamente por outras melhorias no campo educacional, entre elas: infra-estrutura das escolas, condições de trabalho, programas de formação/capacitação continuada etc.

Sobre este último, vejamos a postura de Torres (id, p.161), que fala sobre a ausência de investimentos do Banco Mundial, nesse tipo de formação, nos anos de 1990.

A formação/capacitação docente continua ocupando um lugar (e um investimento) marginal entre as prioridades e estratégias propostas pelo BM aos países em desenvolvimento, frente à infra-estrutura, à reforma institucional e à provisão de textos escolares. [...] De fato, face às condições vigentes, a capacitação em frequência transforma-se em plataforma para encontrar um emprego melhor ou para abandonar a profissão.

Diante do quadro educacional apresentado na Tailândia, no momento da Conferência, configura-se a implementação de um programa de reformas estruturais neoliberais criando, para isso, um pacote de reforma educativa gerenciado pelo Banco Mundial, um dos patrocinadores e sócio mais forte da referida Conferência, que assumiu, então, a condição de liderança no cenário educativo dos anos 1990, uma vez que os países, principalmente aqueles em desenvolvimento, estreitaram fortes relações com o referido banco, via financiamento, sendo os mais afetados com tal pacote de reforma educativa no campo da educação primária ou básica.

É, portanto, a partir desse contexto histórico, que se pode iniciar a discussão sobre a política de formação de professores, a qual se insere no cenário educacional delineado em Jomtien, Tailândia. Para tanto, recorremos ao documento de da Conferência para situar, no tempo e espaço, os acontecimentos que contribuíram para estabelecer uma política nacional de formação de professores, no Brasil, e que resultou no crescimento desordenado de uma demanda de formação em serviço de professores da educação básica, com vistas ao acesso e à certificação nos cursos de licenciatura em nível superior.

Se faz necessário relembrar que as discussões, no âmbito da formação docente, enquanto exigência de formação em serviço, é estabelecida a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, e se observarmos o Artigo 07 do documento – Declaração Mundial sobre Educação para Todos – intitulado “Fortalecer as alianças”, veremos como ela se pôs como uma das metas a serem atingidas, considerando os acordos firmados pelos sócios e financiadores²² da Conferência na Tailândia.

As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: entre todos os subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação. [...] Neste contexto, as condições de trabalho e a situação

²² UNESCO, UNICEF, PNUD e BIRD.

social do pessoal docente, elementos decisivos no sentido de se implementar a educação para todos, devem ser urgentemente melhoradas em todos os países signatários da Recomendação Relativa à Situação do Pessoal Docente OIT/UNESCO (1966). (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, p.4-5).

Portanto, o artigo 07 da Declaração apresenta a importância de rever as condições para o melhoramento do trabalho docente, já que este se caracteriza como uma das metas prioritárias para se implementar a Educação para Todos.

Investir no melhoramento do trabalho docente implica, necessariamente, assegurar a melhoria da qualidade e da eficácia da educação, porque esse item é um dos eixos constantes da reforma educativa prevista no cenário da política educacional mundial.

Com base, ainda, no documento oficial da Conferência, observamos, em suas entrelinhas, que a qualidade da educação está concentrada nos resultados verificados no tocante ao rendimento escolar. Porém é mantido também como uma das prioridades nesse mesmo documento, resultante da política de financiamento do Banco Mundial, o investimento no melhoramento do trabalho docente com vistas à melhoria da qualidade da educação, tendo como foco a chamada “formação em serviço”, conduzida em forma de projetos que, “destinados aos professores, são representados por duas formas bem conhecidas: os cursos de curta duração e os projetos de médio ou longo prazo, conhecidos como projetos de formação continuada”. (BOTTEGA, 2007, p.171)

Em relação às professoras egressas do PEC/RP, que foram alunas do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPB, a formação realizada num curso de longa duração, que correspondeu a um período de quatro anos e seis meses, foi denominada de formação em serviço, pois se encontravam no exercício da profissão, ao mesmo tempo em que freqüentavam a sala de aula como alunas do referido programa, em busca de qualificação e de certificação previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, no Título VI, que trata dos profissionais da educação e que estabeleceu, no Art. 61, inciso “I - a associação entre teorias e práticas, inclusive e mediante a capacitação em serviço”.

Ainda na opinião da referida autora, outra questão se manifesta no que se refere “[...] à concepção que embasa os projetos de formação em serviço: a de que o professor alterará sua prática a partir do projeto realizado; por trás de um projeto de formação, há uma pretensão: o de que a prática pedagógica seja alterada, melhorada a partir do projeto” (2007, p.172).

De fato, os projetos de formação em serviço, que se dão na forma de projetos de formação continuada e de cursos de curta duração, funcionam com a pretensão de possibilitar ao professor o redimensionamento de sua prática, acreditando-se no impacto a ser provocado

por essa política pública de formação docente, enquanto meta prevista no pacote da reforma educativa proposta pelo Banco Mundial, pois, para satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem, uma das metas a ser atingida foi o investimento em formação/capacitação de tais profissionais.

No que tange à formação continuada, parte integrante da formação em serviço, sabemos que ela compõe o percurso formativo do professor, pois lhe possibilitará o exercício constante de reflexão e de ação sobre o seu saber-fazer. Rodrigues (2003, p. 103), no estudo sobre a profissionalização docente, desvela-nos que “o conceito de formação contínua pode ser entendido como um processo permanente de autodesenvolvimento, que não começa nem acaba na escola, e tem o ato do ensinar e do aprender como um auxiliar na busca do conhecimento e da competência pedagógica”.

A formação em serviço, portanto, vai se configurar, especificamente, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, na exigência de uma formação em nível superior, em cursos de licenciatura ou normal superior, para aqueles que atuarão ou atuam como professores da educação básica, constituindo-se na interpretação dos professores como uma espécie de formação continuada, pois compreendem a formação em nível médio na modalidade normal como sendo a formação inicial.

Para Torres (2000, p.162), “a formação inicial e capacitação em serviço são diferentes etapas de um mesmo processo de aprendizagem, profissionalização e atualização permanentes do ofício docente”. Assim sendo, essas duas etapas se inter-relacionam e se complementam com vistas à materialização da melhoria da qualidade da educação.

De acordo com o Artigo 62 da LDB 9394/96, que trata dos profissionais da educação, inicia-se, então, a demanda por formação em serviço, pois, estando no exercício do magistério nas redes públicas de ensino municipal e estadual, os professores necessitavam da certificação em nível superior, em virtude do pacote de reforma educativa, implementado a partir da Conferência de Jomtien, realizada na década de 1990.

O que se observa, de fato, é que, uma vez criados os projetos e/ou programas de formação em serviço, destinados ao atendimento da formação desses profissionais da educação, eles se darão de duas formas: primeiro, os cursos de curta duração; e segundo, os projetos de médio ou longo prazo, conhecidos como projetos de formação continuada. Porém, consideramos que o segundo caso corresponde aos cursos de licenciatura, pois são caracterizados como projetos de médio ou longo prazo, tendo em vista que o percurso de formação desses cursos perpassa um período de quatro a cinco anos de estudo.

Para melhorar o conhecimento dos professores – meta estabelecida na Declaração Mundial Sobre Educação para Todos, no artigo 07 – alianças são firmadas com o setor público, no caso das universidades públicas, que contribuíram para atender à demanda de formação gerada e assegurada pela Lei da Educação, e, de outro lado, com o setor privado da educação superior, que teve sua expansão desordenada, implementando os mesmos cursos de licenciatura já oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, só que num período de curta duração.

A demanda de formação em serviço foi significativa na década de 1990, porquanto a maioria dos professores da educação básica, especificamente aqueles que atuavam nas séries iniciais do ensino fundamental, adquiriu formação inicial nos cursos normais de nível médio.

Segundo a Lei de Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus 5.692/71, que antecedeu a atual legislação educacional (9.394/96), a formação de professores nos cursos normais de nível médio era uma exigência para o exercício da profissão de professor nas séries iniciais do ensino fundamental.

A partir da nova legislação, sancionada em 1996, a formação em nível superior passa a ser a exigência mínima para a admissão no exercício do magistério nas séries iniciais do ensino fundamental. Com esse precedente, segue-se, ainda, a má interpretação do Parágrafo 4º do Artigo 87, das Disposições Transitórias da Lei 9.394/96, sobre o qual se entendeu que os professores da educação básica deveriam apressar sua formação e certificação, caso contrário, estariam fadados ao redirecionamento de seus cargos, sobretudo, sua retirada das salas de aula, ou seja, do exercício de sua profissão, o que, e conseqüentemente, implicaria perdas salariais, na concepção dos professores.

Essa exigência, posta na Legislação, é mais uma das medidas constituídas com base nas políticas oficiais do Banco Mundial, porque, de acordo com Torres (2000, p.140),

assume-se como óbvio o esquema vertical acima-embaixo na formulação e aplicação das políticas educativas e, portanto, que ‘caem de pára-quedas’ na sala de aula, por meio de leis e normas, currículos e textos, disposições institucionais e capacitação docente, o que, pressupõe-se, será recebido e assimilado pela instituição escolar, dirigentes, docentes (...).

Assim, o Banco Mundial cria pacotes educativos para os países de baixa e de média renda, ditando os rumos da educação e desconsiderando aspectos essenciais das políticas educacionais, entre elas, a implementação de uma política salarial satisfatória para a categoria docente e melhores condições de trabalho (infra-estrutura, material pedagógico, formação continuada, número de alunos por turma etc).

O que se pode perceber é que o BM dissemina seus pacotes de reforma educativa despreocupado com os impactos que eles possam causar na sala de aula e na vida dos profissionais da educação.

A política pública de formação de professores, implementada no Brasil com a Lei 9394/96, tem demonstrado que obedece a regras do Banco Mundial, e tudo isso se explica em virtude dos financiamentos prestados por tal agência, uma vez que essa política se compromete muito mais com a questão da certificação do que propriamente com a formação de tais profissionais, principalmente na perspectiva de uma formação continuada. Coraggio (2000, p.101) assevera que “o Banco sabe que é preciso capacitar o corpo docente, mas, mediante programas paliativos em serviço (se possível a distância), porque não é eficiente investir mais na sua formação prévia”.

Nesse sentido, os artigos 62 e 87 da Lei 9394/96 tiveram interpretações polêmicas, sobretudo, no que se refere à categoria docente, que já atuava no magistério da rede pública de ensino e que não tinha uma formação em nível superior.

As polêmicas postas pela má interpretação dos referidos artigos versaram sobre o remanejamento dos professores da sala de aula para outros espaços da escola, caso não adquirissem a certificação em nível superior, como também implicaria a estagnação da remuneração da categoria, o que significaria perdas salariais para aqueles que se encontravam prestes a requerer a aposentadoria.

Sobretudo, no que concerne, especificamente, ao Artigo 62 da LDB, como está posto na legislação, dá margem a uma interpretação ambígua, pois trata de formação inicial - pré-requisito para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental - e, de outro lado, a política pública de formação de professores estabelecida no país, nos anos de 1990, propôs a denominação de formação em serviço para aqueles que já atuavam no magistério. Isso se refletiu no crescimento desordenado dos institutos superiores de educação, com o objetivo de oferecer uma formação aligeirada, tendo como fim, em si mesmo, a certificação, desvinculada do processo formativo e reflexivo das práticas profissionais dos professores.

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, no Brasil, os cursos de pedagogia passaram por uma reformulação para atender ao que foi estabelecido sobre a formação dos profissionais da educação, conforme consta no Artigo 62 da referida Lei.

Todo esse processo de reforma educativa, nos anos de 1990, não aconteceu separadamente, pois se observam, nesse mesmo período, as reformas econômicas e sociais que culminaram nos Governos de Collor e Itamar Franco e perpassaram todo o Governo de

Fernando Henrique Cardoso. Portanto, esse último Governo se configurou no cenário nacional por reimplementar o projeto neoliberal de Collor e, com isso, a disseminação da lógica de ajuste da sociedade às leis do mercado em um mundo globalizado.

A privatização foi o ponto mais forte desse ajuste, pois o Governo de FHC foi marcado por privatizações, especificamente no âmbito educacional, quando da abertura de institutos superiores de educação pertencentes à rede privada de ensino superior. Essa foi, portanto, uma das medidas que ocasionaram a diminuição ou pouca oferta de concursos públicos no setor da educação.

Logicamente, isso não aconteceu por acaso, uma vez que quem estava à frente de seu Ministério de Educação era o empresário capitalista Paulo Renato, dono de uma rede de faculdades com forte atuação no sistema privado de educação superior.

No Governo de FHC, observamos fortemente que a educação assume caráter empresarial e mercantil, adotando para tanto, uma política unidimensional do Estado, que se constituiu com base na incorporação da política educacional do Banco Mundial, ocasionando, dessa forma, o “encolhimento” das propostas - principalmente a que se referiu ao investimento na formação docente - que foram acordadas na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien.

Porém, com a sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96, em 20 de dezembro de 1996, o referido Governo, sob a Emenda Nº 14/96, criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, que logo adquiriu status de Lei, sob o Nº 9.424/96 e que, quando sancionada, regulamentou a sua aplicabilidade na rede pública de ensino municipal, que oferece, obrigatoriamente, essa modalidade ensino.

Apenas o ensino fundamental foi contemplado com os recursos do FUNDEF, sendo excluídas da fatia desses recursos a educação infantil e a educação de jovens e adultos.

A criação do referido Fundo teve como objetivo promover a universalização, a manutenção e a melhoria qualitativa do ensino fundamental, particularmente, no que tange à valorização dos profissionais do magistério em efetivo exercício. Essa foi, portanto, uma das propostas discutidas na Conferência Mundial de Educação para Todos e foi a partir desse momento histórico que as políticas educacionais para a educação básica se delinearam, seguindo as ordens de ajuste estrutural propagadas pelo Banco Mundial.

O FUNDEF é um fundo proveniente das receitas públicas (impostos aplicados pelos municípios e Estados), criado para atender, exclusivamente, à manutenção e ao desenvolvimento do ensino fundamental (1ª a 8ª série) público e para valorizar seu magistério,

sendo substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) no ano de 2007, através da Lei Nº 11.494, de 20 de junho de 2007, especificamente no segundo mandato do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva.

Com a aprovação da Lei 9394/96, percebeu-se que ela adquiriu um caráter minimalista, por estar de acordo com a proposta de desregulamentação, de descentralização e de privatização imposta pelo Banco Mundial. Na realidade, as propostas discutidas com razoável participação popular não foram efetivadas nessa legislação, pois, em linhas gerais, elas representavam os interesses dos segmentos da sociedade civil, que se encontravam comprometidos com a construção de uma escola pública de qualidade, articulados em torno do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Isso não despertou interesse no Governo de FHC, que logo fez alguns ajustes para sancionar a Lei da Educação, buscando atender, prioritariamente, aos interesses da classe empresarial.

A esse fato, somou-se o caráter mercadológico impresso à educação a partir das políticas sociais implementadas pelo Banco Mundial. Sobre essa questão, Coraggio (2000, p.102) se posiciona afirmando que

o Banco estabeleceu uma correlação (mais do que uma analogia entre sistema educativo e sistema de mercado, entre escola e empresa, entre pais e consumidores de serviços, entre relações pedagógicas e relações de insumo-produto, entre aprendizagem e produto, esquecendo aspectos essenciais próprios da realidade educativa.

Esse processo de descentralização da política educacional incorre em outra questão, que diz respeito aos recursos destinados à educação, pois tal política não acompanha a descentralização da maior parte dos recursos financeiros, implicando, assim, a capacidade limitada de investimentos para o setor da educação básica.

Destacamos, agora, alguns itens constantes da política educacional do Banco Mundial, que foram implementados através de seu pacote de reforma educativa para a adoção de medidas financeiras no processo de descentralização dos recursos:

a) utilizar os impostos do governo central e dos governos locais; b) compartilhar os custos com as comunidades locais; c) cobrar taxas na educação superior; d) estimular a diversificação das receitas; e) certificados e empréstimos educativos; e por fim, f) financiamento baseado em resultados e qualidade. (TORRES, 2000, P.136)

Vemos que esses itens estão contemplados na atual legislação educacional, principalmente no capítulo IV da LDB 9.394/96, que trata da Educação Superior e, mais

ainda, em seus artigos 53 e 54 que versam sobre a autonomia universitária e garantem às universidades poderes para definirem a oferta de cursos de especialização *lato sensu*, a maioria dos quais cobra taxas ou mensalidades significativas.

Sabemos que os professores da educação básica pública têm necessidade de investir no percurso de formação continuada, através do ingresso na pós-graduação, em nível de especialização. Porém, devido aos custos previstos com esse nível de formação, muitos desistem por causa de dificuldades financeiras e da carga excessiva de trabalho, já que grande parte da categoria docente trabalha em até três turnos, para garantir um melhor padrão econômico, tendo como outra via alternativa a participação em formação continuada, realizada pelas secretarias de educação estadual e municipais.

A privatização da educação, tanto no âmbito da educação básica quanto, mais ainda, na educação superior, foi intensa no Governo de Fernando Henrique Cardoso, ou seja, só teria educação de qualidade quem pudesse pagar por ela.

Para Coraggio (2000, p.78), “as políticas sociais [...] são o complemento necessário para garantir a continuidade da política de ajuste estrutural, delineada para liberar as forças do mercado”. Essa é a interpretação que se faz quando são observados o posicionamento e a estrutura das políticas sociais criadas pelo Banco Mundial e implementadas no Brasil nos anos de 1990.

A Conferência representou, portanto, o momento-chave para que o Banco Mundial configurasse e implementasse as políticas sociais, principalmente a educacional, pois, segundo De Tommasi (2000, p.195), “o interesse pelas ações do Banco Mundial no setor educacional se justifica pela influência crescente que este organismo em tendo sobre a definição das políticas educativas nos países em desenvolvimento”, e o Brasil representa um desses países.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 obedece aos preceitos das políticas estabelecidas pelo Banco Mundial para cumprimento das metas educativas acordadas em Jomtien, na Tailândia, em 1990.

2.2 A política de formação adotada pela UFPB através do PEC/RP

A criação do Programa Estudante Convênio – Rede Pública - se materializou como política de formação adotada pela Universidade Federal da Paraíba em cumprimento da legislação nacional, uma vez que o referido Programa atende ao que se encontra estabelecido

no Artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, que trata da formação dos profissionais da educação.

A partir do que se encontra posto na Lei maior da educação brasileira, no item que trata dos profissionais da educação, o PEC/RP foi criado pela Universidade Federal da Paraíba com o objetivo de atender à demanda que foi gerada por essa legislação. Um dos requisitos foi oferecer a formação em nível superior a tais profissionais que atuam na educação básica, visando à melhoria da qualidade da educação.

Vale destacar que a implementação de tal política de formação no âmbito da UFPB se efetivou tomando como base não só a Lei 9394/96, mas também outra Lei – a 9424, de dezembro do mesmo ano, que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), determinando, em seu Art. 2º, que “os recursos do Fundo serão aplicados na manutenção e no desenvolvimento do ensino fundamental público, e na valorização de seu Magistério” (MANUAL DE ORIENTAÇÃO DO FUNDEF, 2004, p.50).

Isso significa dizer que a configuração de uma política pública de formação, como essa oferecida pela UFPB, através do PEC-RP, mantém seu vínculo com uma legislação contábil que prescreve o uso dos recursos financeiros a serem gastos com a educação básica, compreendendo, especificamente, o ensino fundamental, e um desses itens do FUNDEF se refere ao investimento em formação de professores. De acordo com o que consta no Manual de Orientação do FUNDEF (2004, p.25),

A atualização e o aprofundamento dos conhecimentos profissionais deverão ser promovidos a partir de programas de aperfeiçoamento profissional continuado, assegurados nos planos de carreira do magistério público. Para esse fim, podem ser usados os recursos da parcela dos 40% do FUNDEF, inclusive no desenvolvimento da formação em nível superior dos professores que atuam na docência de 1ª a 4ª série do ensino fundamental público, obedecendo, nesse caso, às exigências legais estabelecidas.

A valorização do magistério, como podemos depreender do texto desse documento, perpassa o caminho da formação, garantindo-se, ainda, que ela deva ser assegurada através do plano de cargos e carreira do magistério público (municipais e estadual), ou seja, para que haja melhoria da qualidade da educação, é mister investir no aperfeiçoamento da categoria docente e, conseqüentemente, na chamada progressão funcional, e por fim, em última instância, no discurso das políticas educativas está posta a reivindicação da melhoria da remuneração salarial.

Os recursos do FUNDEF destinados ao gasto com a educação básica eram provenientes do recolhimento de impostos e de recursos próprios dos Estados e Municípios, contando com um percentual de 15% (quinze por cento) sobre as receitas e se originou das seguintes fontes: ICMS²³, IPI²⁴, FPE²⁵, FPM²⁶.

Convém lembrar que, apesar de todos esse recursos investidos no ensino fundamental, através desse Fundo, entra, como complementação, uma parcela de recursos federais, na perspectiva de assegurar aos Governos Estadual e Municipais um custo mínimo por aluno/ano, no Estado onde esse valor não for alcançado.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 é sancionada no mês e ano da Lei 9.424/96, que cria o FUNDEF, mas só foi efetivada no ano de 1998, quando se processa a distribuição dos recursos previstos em tal legislação.

A partir desse momento histórico, o PEC/RP foi criado e regulamentado, inicialmente pela Resolução 61/97, em caráter experimental, e no ano de 1998, a partir da Resolução 36/98 do CONSEPE, passou a atuar em caráter permanente.

A primeira turma para ingresso nos cursos de licenciatura dessa universidade atuou em 1998, através de vestibular específico para professores da rede pública de ensino da Paraíba. De acordo com o estabelecido na minuta de resolução do PEC, nos Arts. 23 e 25 da Resolução 36/98 das disposições gerais do PEC/RP, os professores, ao ingressar nesse Programa, deverão estar cientes de que:

Art.23 - O aluno do PEC-RP não terá direito à mudança de curso a que se refere o artigo 92, incisos II, III e IV, do Regimento Geral da UFPB, ressalvados os casos de reopção de turno, do mesmo curso e campus.

Art. 25 - Além dos casos previstos nas normas vigentes na UFPB, será desvinculado do curso em que está matriculado o aluno do PEC-RP que:

I - for reprovado:

a) em 03 (três) disciplinas num mesmo período letivo; ou

b) 02 (duas) vezes numa mesma disciplina;

II - não realizar a matrícula em disciplinas em qualquer período letivo;

III - deixar de satisfazer às exigências contidas nas alíneas "b" "c" e "d" do artigo 5º desta Resolução.

Para isso, a UFPB, por meio da Pró-Reitoria de Graduação, firmou o Convênio com Prefeituras e a Secretaria de Educação do Estado, assumindo o compromisso de matricular os professores de cada município e do Estado e de fazê-los cumprir o estabelecido nesse

²³ Imposto sobre circulação de mercadorias e serviços

²⁴ Imposto sobre produto industrializado

²⁵ Fundo de Participação dos Estados

²⁶ Fundo de Participação dos Municípios

documento. O que também se encontra previsto no Art. 26 dessas disposições é a celebração desse convênio com as secretarias municipais de educação e a estadual. A esse respeito, está assim expresso no documento:

Art. 26. Na celebração dos convênios a que se refere o artigo 2º da presente Resolução, deverá ser explicitada a contrapartida das respectivas secretarias ao Programa, especialmente no que se refere:

- a) ao pagamento da taxa de inscrição dos candidatos às vagas oferecidas;
- b) à adequação ou liberação parcial da carga horária de trabalho do aluno do PEC-RP com vista à sua dedicação ao curso de graduação, garantindo-se a liberação daquele, no turno em que estiver regularmente matriculado.
- c) ao necessário auxílio financeiro concedido ao aluno do PEC-RP, nos meses correspondentes aos períodos letivos, a título de bolsa de estudos, de valor não inferior a 01 (um) salário mínimo mensal, além de outros benefícios a serem especificados no convênio ou termo aditivo referido no art. 2º desta Resolução,
- d) à possibilidade de o aluno do PEC-RP ascender funcionalmente na carreira do magistério após concluído o curso.

O primeiro ano do Programa contou com a celebração do convênio com 27 prefeituras, mais a Secretaria de Educação do Estado da Paraíba. Para identificar esse número de convênios, realizamos uma visita à Pró-Reitoria de Graduação da UFPB, no ano de 2004, e constatamos os seguintes municípios: Alhandra, Bahia da Traição, Bananeiras, Bayeux, Borborema, Caaporã, Cabedelo, Caldas Brandão, Conde, Cruz do Espírito Santo, Cuité, Gado Bravo, Itabaiana, Itambé, João Pessoa, Lagoa Seca, Lucena, Marcação, Mari, Pedras de Fogo, Pilar, Riacho do Poço, Rio Tinto, Salgado de São Félix, Santa Rita, Sapé e Solânea.

Esse número de convênios sofreu uma queda em anos posteriores, pois as secretarias de educação, por meio de suas prefeituras, alegaram insuficiência de recursos para o pagamento dos auxílios financeiros estipulados na alínea c, em forma de bolsas aos professores/alunos do programa.

Ora, os recursos do FUNDEF previam um percentual de 40% para gastos com formação profissional, e o convênio firmado entre secretarias de educação e a UFPB assegurava ao estudante PEC/RP alguns benefícios, como: auxílio financeiro, adequação ou liberação parcial da carga horária de trabalho para realização do curso de graduação, entre outros.

Pressupõe-se que esse percentual do FUNDEF deveria atender justamente aos termos previstos nos convênios firmados entre a UFPB e as secretarias de educação municipais e estadual, em benefício da formação dos profissionais da educação.

No tocante a um dos itens mais polêmicos dos convênios - o valor do auxílio financeiro concedido ao aluno do PEC-RP, na forma de bolsa de estudos - segundo a Minuta/PRG Nº 03, de 10/09/99, consta que o mesmo deveria ser de, pelo menos, 01(um) salário mínimo mensal que, na época, correspondia ao valor de R\$ 151,00 (cento e cinquenta e um reais), porém não se tem conhecimento de que esse valor foi pago na íntegra aos alunos conveniados.

Até os anos de 2005 e 2006, o auxílio concedido em forma de bolsa tinha alcançado valores diferenciados, ou seja, era pago de acordo com os recursos financeiros de cada Prefeitura. Algumas delas pagavam o valor de R\$ 100,00 (cem reais), enquanto outras, R\$ 120,00 (cento e vinte reais).

Tais valores eram incorporados ao contracheque dos professores. Tudo isso tem gerado indagações por parte deles, pois sentem as diferenciações desses valores, porque há Prefeituras que fornecem apenas o transporte para deslocamento de seus professores para a universidade. Isso caracteriza a falta de cumprimento dos termos estabelecidos nos Convênios firmados entre as Prefeituras e a Universidade Federal da Paraíba, acarretando, dessa forma, o não recebimento dessa bolsa, sendo o transporte um compromisso da Prefeitura, no sentido de assegurar o direito de todos aqueles que moram em municípios circunvizinhos de se deslocarem diariamente para a UFPB, com a finalidade de se formar.

O número de prefeituras conveniadas ao Programa, no ano de 2005, caiu de 26 para 12, pois, de acordo com os dados esclarecidos no parágrafo anterior, essas dificuldades contribuíram para que o rompimento desses convênios se efetivasse em larga escala, até que, no ano de 2005, houve o último vestibular do PEC/RP, com o saldo de 21 alunos aprovados para os cursos de licenciatura.

A demanda apresentada no último vestibular do PEC/RP, realizado em 2005, foi insatisfatório para um programa considerado de grande porte, quando de sua implantação no ano de 1997. Porém, em 2007, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou a Universidade Aberta do Brasil (UAB) que, em parceria com a UFPB, veio substituir gradativamente o PEC/RP de forma a continuar atendendo aos professores da educação básica nos cursos de licenciatura. Ainda nesse mesmo ano, foi realizado o primeiro vestibular oferecido pela Universidade Aberta do Brasil, na modalidade a distância, com parte das aulas semi-presenciais e também via *online* nos diversos pólos de formação.

Com respaldo nos dados acima abordados, observamos que a maioria das ações do programa PEC/RP, como consta na minuta de resolução Nº 03, de 10/09/99, estava sendo realmente efetivada para contribuir com a qualidade da educação básica. Porém sabemos que

avaliar os impactos das Políticas Públicas adquire relevância no sentido de que reflete e mobiliza a sociedade civil organizada, (...) os pesquisadores a pressionarem o Estado, para que apresente maior efetividade do gasto público e maior eficácia dos serviços prestados. (MELO RICO, 1998, p. 78).

Nesse sentido, estudar o PEC/RP e seus conflitos foi uma atitude de suma importância para compreendermos o que o fez sair de cena, pois esse programa adquiriu uma representatividade significativa na concepção das egressas do Curso de Pedagogia, por ter se materializado numa proposta de formação em serviço que tinha como objetivo contribuir para a melhoria da qualidade da educação.

Na medida em que buscamos avaliar o Programa na ótica daqueles que dele participaram diretamente num período de quatro a cinco anos, foi possível obter todas as informações capazes de responder aos professores participantes e egressos do convênio sobre o andamento do Programa e as estratégias utilizadas para o alcance de seus objetivos, apesar dos obstáculos apresentados, principalmente no que se refere à extinção das parcerias entre as secretarias de educação dos municípios e a UFPB.

Portanto, com o fim dessas parcerias, o PEC/RP, enquanto política pública de formação em serviço, atravessou uma crise que desaguou no fracasso dos convênios com as secretarias de educação, gerando a queda da demanda de formação via Programa PEC/RP nos cursos de licenciatura da UFPB.

A maioria das prefeituras ao terem deixado de assinar os convênios, estabeleceram outra parceria e, dessa vez, diminuindo suas responsabilidades com o pagamento do auxílio em forma de bolsa, que era concedida ao estudante PEC/RP, para fazer com que os professores aderissem aos cursos de formação ministrados no período de três anos, aos sábados, nos núcleos da Universidade do Vale do Acaraú (UVA), distribuídos nos diversos municípios do Estado da Paraíba.

Para isso, tiveram que assumir metade do pagamento das mensalidades com seu próprio salário, enquanto as secretarias de educação municipais, em contrapartida, custeavam a segunda parte da mensalidade.

Todavia, vale salientar que um dos pontos decisivos e que contribuiu para que o Curso de Pedagogia da UFPB, através do PEC/RP, perdesse grande parte dos convênios com as Secretarias de Educação, para, então, matricular seus professores no mesmo curso oferecido pela Universidade do Vale do Acaraú foi a redução da carga horária e a frequência às aulas, que são realizadas aos sábados, contabilizando, ao término do curso, um total de 2.815 horas-aula, num período de três anos.

Diferentemente da UVA, os cursos de licenciatura ministrados na UFPB requerem dos alunos uma frequência semanal, e a carga horária consta do cumprimento de 3.210 horas-aula, o que corresponde ao período de quatro anos e seis meses para quem estuda no turno diurno e cinco anos e seis meses para o noturno.

A carga horária da Universidade do Vale do Acaraú é, pois, reduzida, considerando-se as experiências dos professores, enquanto que, na Universidade Federal da Paraíba, tem-se um número maior de horas-aula, com a duração do curso em torno de quatro a seis anos, e a experiência profissional das professoras não é contabilizada para a redução dessas horas nos estágios supervisionados e/ou na prática de ensino.

Apesar dos obstáculos colocados pela perda dos convênios, o PEC/RP tentou manter-se enquanto política de formação, atendendo a um número menor de alunos nas licenciaturas e, mesmo assim, realizou seu último vestibular no ano de 2005. Porém, tendo sido aprovado apenas 21 alunos, um percentual insignificante, se tomarmos como base os primeiros anos do Programa, veremos que tal política já decretava, praticamente, seu fim, uma vez que a UFPB também não apresentava condições para continuar abarcando os prejuízos causados com a extinção dos convênios, oferecendo vagas sem ter a demanda necessária para a frequência nos cursos de licenciatura.

2.3 I Seminário de avaliação do PEC/RP (1999): um olhar sobre a política pública de formação da UFPB

O PEC/RP, enquanto política pública de formação adotada pela UFPB, passou por sua primeira avaliação institucional no ano de 1999, através da realização do I Seminário de Avaliação do Programa de Estudante Convênio/Rede Pública – PEC/RP, que foi realizado pela Universidade Federal da Paraíba, através da Pró-Reitoria de Graduação, e contou com a participação de membros da comunidade acadêmica, dentre eles: professores, alunos e funcionários e, por fim, representantes de Secretarias conveniadas.

Essa avaliação teve como objetivo analisar a execução das diversas atividades que foram desenvolvidas pelo Programa, no percurso de seus dois anos de existência (1998-1999). Para isso, foi preciso trabalhar na perspectiva de discutir os pontos positivos e negativos e, conseqüentemente, apresentar sugestões para a melhoria do referido Programa, considerando os aspectos administrativos e o acompanhamento pedagógico dos alunos, distribuídos nos diversos cursos de licenciatura da UFPB. De acordo com o relatório do seminário de avaliação,

O evento contou com mais de 120 participantes, sendo 107 representantes da UFPB (05 coordenadores de curso; 30 professores envolvidos com o PEC-RP; 13 Coordenadores de subprojetos do Programa Licenciatura – PROLICEN; 45 alunos bolsistas de Iniciação à Docência (PROLICEN); 14 alunos participantes de outros programas (Monitoria e Extensão), além de 21 alunos participantes do PEC-RP, e 13 representantes de Secretarias de Educação conveniadas: Estadual (Paraíba), e Municipais (Algodão de Jandáira - CE, Baía da Traição, Cabedelo, Cajazeiras, Campina Grande, Caturité, Cuité, João Pessoa, Pedras de Fogo, Remígio, Riachão do Poço, Soledade, Santa Cecília).

A primeira observação que podemos fazer a respeito do dado apresentado sobre o número de participantes do seminário é que foi insuficiente a presença dos membros das secretarias de educação, pois eles somavam um total de 27 conveniados e, no momento de se fazer uma avaliação conjunta entre as instituições (UFPB e parceiros dos governos (estadual e municipais), apenas 50% deles confirmaram presença. Por se tratar da avaliação de uma política pública, os maiores parceiros também devem ser os maiores interessados, principalmente quando se trata do destino dos recursos do FUNDEF a serem empregados na formação em serviço. Belloni (2001, p.33) refere que

uma política pública na área social pode ser congruente com a política econômica básica (que é o fio condutor e reflete as prioridades de ação de um determinado governo) e está diretamente ligada a ela; será complementar, ao fornecer-lhe elementos reforçadores de seus objetivos e metas principais; será reparadora ou compensatória ao atuar sobre os danos ou conseqüências nefastas das políticas básicas com o objetivo de atenuá-los.

Na reflexão de Belloni (2001), a política pública social está inter-relacionada com a política econômica, pois o setor da economia é quem vai coordenar as ações a serem efetivadas no campo da educação. Portanto, a política pública de formação de professores constitui uma das ramificações das políticas sociais.

Vale lembrar que as políticas públicas sociais em vigor no Brasil e, mais especificamente, a política pública de formação, têm sua origem lá na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, em 1990, e obedecem aos acordos firmados entre os agentes financiadores, principalmente o Banco Mundial.

Via de regra, tais políticas passam por avaliações institucionais, com a finalidade de diagnosticar os encaminhamentos que estão sendo dados aos recursos financeiros destinados ao investimento em educação básica, de acordo com o estabelecido no momento da Conferência na Tailândia.

Ainda observando o cenário em que se realizou o I Seminário de Avaliação do Programa Estudante Convênio – Rede Pública, os pontos de pauta de avaliação institucional consistiram na definição de Grupos de Trabalho (GTs), tendo como base a discussão dos seguintes pontos: acompanhamento do Programa, convênio, currículo e resolução²⁷.

A discussão e a avaliação de tais temáticas, na ocasião do evento, ocorreram em virtude da importância que o Programa, enquanto política pública, exerceu no campo da formação de professores da Rede Pública de Ensino, os quais lecionavam na Educação Básica. Nessa ocasião do seminário, o papel da Universidade foi o de avaliar institucionalmente tal política e proporcionar esse momento avaliativo, realizar, através de seu programa acadêmico - o Programa de Iniciação à Docência (PROLICEN) - um acompanhamento do PEC-RP, para, nessa perspectiva, aprofundar o debate sobre a qualidade da formação inicial oferecida nos cursos de licenciatura e fortalecer o processo de educação continuada nas escolas da rede pública de ensino.

Nesse cenário de avaliação, o PROLICEN/UFPB propôs desenvolver atividades de acompanhamento com os alunos do PEC/RP, nos diversos centros da UFPB, que oferecem os cursos de licenciatura de forma a propiciar novos elementos que possam se refletir na melhoria da qualidade do referido Programa. Para isso, observou-se um roteiro de orientação apresentado no momento do evento.

O Programa de Iniciação à Docência (PROLICEN/UFPB) estabeleceu, portanto, um vínculo com o PEC/RP, por ser um programa acadêmico que tem seu objetivo centrado na tríade ensino/pesquisa/extensão, ou seja, ao mesmo tempo em que proporciona a iniciação de seus alunos bolsistas na docência, também lhes possibilita o envolvimento com a pesquisa científica, contribuindo, desse modo, para formar professores/pesquisadores, oportunizando a reflexão sobre a relação teoria/prática.

Após dois anos de existência do PEC/RP, foi possível sistematizar seus pontos positivos e negativos, para estabelecer o fortalecimento do programa, que se constituiu como política pública e, conseqüentemente, investimento no processo formativo dos professores das redes públicas de ensino estadual e municipal para melhorar a qualidade da educação básica.

Segundo consta no Relatório de Avaliação (1999, p.03), os pontos positivos do PEC/RP identificados na comunidade acadêmica e nas Secretarias de Educação foram:

²⁷ Para saber os encaminhamentos decididos nos GTs para a melhoria do Programa, ver Relatório do I Seminário de Avaliação PEC/RP (1999). Disponível em: <http://www.prg.ufpb.br/pec-rp/2000/semirel1.htm>.

Oportunidade de ingresso de professores da Rede Pública na Universidade para a qualificação profissional; ação da Universidade, direcionada a uma demanda de professores leigos existentes no Estado da Paraíba; resgate da experiência dos professores em serviço, e socialização dessas experiências com os outros alunos dos cursos de Licenciatura; auxílio financeiro (bolsas), transporte e material didático; oportunidade de ascensão profissional.

Os pontos positivos acima referenciados foram constatados também em pesquisa realizada no ano de 2004, quando fomos bolsistas de iniciação científica (PIBIC/UFPB) e, através do projeto²⁸, realizamos uma avaliação com os alunos concluintes do Curso de Pedagogia, no ano de 2004, com o intuito de identificar as contribuições oferecidas por essa política de formação para melhorar a qualidade da educação básica pública.

A avaliação que realizamos, por meio do PIBIC/UFPB, com os alunos concluintes do Curso de Pedagogia em 2004, veio reforçar o que foi constatado, no que se refere aos pontos positivos do Programa, apresentados no I Seminário de Avaliação Institucional do PEC/RP.

As professoras egressas disseram que o PEC/RP foi um programa que oportunizou a realização de um sonho, pois proporcionou o ingresso num curso de nível superior, e o auxílio financeiro, pago em forma de bolsa, representou, sobretudo, satisfação para elas, pois estudavam e, além do salário de professora, recebiam direto em contra cheque essa remuneração, que ajudava nas despesas com o curso, como também chegava a complementar a renda familiar. Porém, no que tange aos pontos negativos, constam no relatório de avaliação (id, p.03-04) os seguintes aspectos:

Rígido critério com relação ao aproveitamento desses alunos (vide Resolução 36/98, Art. 25); falta de compreensão e muita exigência por parte dos professores; os alunos do PEC-RP não têm os mesmos direitos dos demais alunos com relação à mudança do Curso e horário; pouca disponibilidade de tempo para estudar; valor insuficiente e repasse não integral da bolsa; falta de transporte; inadequação do currículo, do próprio professor e da metodologia adotada; falta de articulação das Direções dos Centros com as Secretarias de Educação; nível escolar insatisfatório dos alunos (a maioria concluiu o nível médio em Curso Normal ou Projeto Logos); desconhecimento, da parte dos alunos PEC-RP, de seus direitos. E, quando os conhecem, não tomam a iniciativa de reclamá-los, temendo represália; desconhecimento, da parte dos diretores das escolas, da Resolução que regulamenta o Programa, bem como o Convênio firmado pela UFPB com as Prefeituras e com o Governo do Estado, dificultando o ajuste da carga horária de trabalho do professor com o horário de aula na UFPB; dificuldades do aluno PEC-RP na compreensão dos textos didáticos indicados.

²⁸ Avaliação da Política de Formação de Pedagogos em Serviço para a Educação Básica da UFPB: o caso do Programa Estudante Convênio – Rede Pública (PEC/RP).

Alguns dos itens citados no relatório do seminário sobre os pontos negativos do PEC/RP também foram os mesmos apreciados pelas professoras egressas que participaram da pesquisa, no período de iniciação científica em 2004. Percebemos que tais conflitos não deixaram de ser recorrentes, mesmo depois de o programa ter passado por uma avaliação, ou até mesmo, solucionar os problemas reivindicados pelos alunos.

Tais pontos negativos relacionados ao andamento do Programa foram passíveis de identificação junto aos alunos, através de pesquisas realizadas nos centros da UFPB, onde são ministrados os cursos de licenciatura, pois não se levantariam problemas que de fato não ocorressem no cotidiano dessa política oferecida pela universidade para a formação e qualificação profissional dos professores da educação básica.

As queixas e as reivindicações que as professoras expressaram, no momento em que foram acompanhadas através da pesquisa, relacionavam-se aos problemas referentes à discriminação e rejeição por parte de alguns dos professores da instituição, uma vez que elas tinham ingressado no curso através de um vestibular diferenciado do processo seletivo seriado; o repasse integral da bolsa, que não se tinha conhecimento de ter sido pago de acordo com o estabelecido na minuta de convênio, pois sabiam que o valor a ser pago não podia ser inferior a um salário mínimo mensal que, na época, era de R\$ 151, 00 (cento e cinquenta e um reais) e, no entanto, algumas secretarias de educação repassavam o valor de R\$ 90,00 (noventa reais).

Além desses itens, que foram os mais críticos, na opinião das egressas do PEC/RP, elas ainda ressaltaram: a questão do transporte, que deveria ser disponibilizado pela prefeitura conveniada, principalmente para os professores que residiam e trabalhavam em municípios circunvizinhos, tendo que custear tal despesa com o próprio salário; o não aproveitamento da experiência docente para dispensa da prática de ensino e/ou estágio supervisionado; e, por fim, a questão da formação em serviço que, em virtude da carga excessiva de trabalho, dificultava o processo de aprendizagem no Curso de Pedagogia, tendo, muitas vezes, que realizar seus estudos (leitura de textos, livros, apostilas), tarefas (preparação para seminários, produção de artigo, projeto de pesquisa e monografia) durante a madrugada e fins de semana.

Essa foi, portanto, uma realidade apresentada pelas alunas concluintes do Curso de Pedagogia, em 2004. Mas esses fatos também se refletiam, da forma mais absurda, nos cursos de licenciatura em matemática, física e química, uma vez que a própria Coordenação do PEC/RP apresentava dados alarmantes de evasão nos referidos cursos, pois se tinha conhecimento de que era forte a discriminação e a rejeição dos professores por tais alunos,

por não apresentarem o rendimento esperado, se comparados aos alunos que tinham ingressado na universidade através do processo seletivo seriado.

A partir das exposições e discussões dos pontos negativos e positivos do PEC/RP realizadas no I Seminário de Avaliação, alguns encaminhamentos foram viabilizados, pois os grupos de trabalho, com seus respectivos temas²⁹, avaliaram os diversos conflitos apresentados e o sucesso alcançado nos dois primeiros anos de sua existência.

O I Seminário de Avaliação do PEC/RP, além de ter sido um espaço de avaliação, representou um momento de reflexão sobre as ações orientadas pelo Programa via UFPB e Secretarias de Educação para o atendimento aos alunos beneficiários do mesmo, pois as contribuições oferecidas pela universidade para a qualificação profissional dos professores da educação básica tornaram-se transparentes ao mesmo tempo em que foram determinadas estratégias para se efetivar a melhoria da qualidade da educação.

Por outro lado, as denúncias contra as Secretarias de Educação, no tocante ao não cumprimento de algumas cláusulas estabelecidas na minuta de convênio, foram uníssonas. Esse aspecto refletiu negativamente no andamento do Programa Estudante Convênio – Rede Pública.

Nesse sentido, o documento criado na ocasião do evento serviu para designar as orientações no que tange aos possíveis ajustes e mudanças, na perspectiva da reformulação de algumas cláusulas presentes na Resolução 36/98 do CONSEPE/UFPB, que trata dos convênios com as Secretarias e suas obrigações, enquanto parceiras majoritárias e melhoria das questões didático-pedagógicas do PEC/RP.

2.4 II Seminário de Avaliação do PEC/RP (2006): deficiências da política pública de formação da UFPB

Enquanto o I Seminário de Avaliação do PEC/RP, realizado no ano de 1999, representou um momento de análises e de reflexões sobre as ações desenvolvidas com sucesso pelo Programa, contando com reivindicação de melhorias, no decorrer dos dois primeiros anos de sua existência, como política pública constituída pela UFPB, o II, que ocorreu em 2006, não obedeceu a essa mesma dinâmica.

O foco, dessa vez, centrou-se na análise da acentuada redução da demanda do Programa, mesmo se sabendo da existência de um grande número de professores da educação

²⁹ Acompanhamento acadêmico, Convênio, Currículo e Resolução.

básica, em exercício no Estado da Paraíba, que não haviam recebido a qualificação profissional exigida pela Lei da Educação (LDB 9394/96).

Com base nos dados apresentados no relatório do II Seminário de Avaliação do PEC/RP, a Secretaria de Educação do Estado (SEC-PB) mostra que existem, no Estado da Paraíba, 26.804 professores atuando na rede pública de ensino, mais especificamente na educação básica. Esse número representa 47% dos professores em efetivo exercício.

Tal fato nos remete a uma reflexão sobre o que estabeleceu a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no item que toca sobre a formação dos profissionais da educação, neste caso, mais específico, a formação dos professores.

Com a sanção da Lei 9394/96, em 20 de dezembro de 2006, instituiu-se a Década da Educação como marco para formar a grande demanda de professores que se encontravam no exercício do magistério da rede pública sem a qualificação e certificação em nível superior. Porém, após dez anos da sanção da Lei, o número de professores que deveria ter sido formado no Estado da Paraíba nos cursos de licenciatura não foi atingido.

Convém lembrar que a reforma realizada na educação brasileira causou impactos profundos nas políticas públicas educacionais, mais fortemente, quando se estabeleceram metas para o processo de formação profissional dos docentes via Banco Mundial, implementando-se, assim, o FUNDEF, que previa um percentual de 40% (quarenta por cento) a ser investido na formação e valorização do magistério da educação básica. (Ver tabela 01)

TABELA 1 - Professores não licenciados em exercício na Educação Básica por níveis/modalidades de ensino, segundo a dependência administrativa no Estado da Paraíba.

Dependência administrativa	Educação Infantil*	Ensino Fundamental**		Ensino Médio	Educação Especial	Educação Profissional	Total
		Séries inic.	Séries fin.				
Municípios	6 181	11 379	1 792	265	34	-	19 651
Estado	994	2 971	1 896	842	52	14	6 769
Federal	-	-	-	183	-	201	384
Total EB	7 175	14350	3688	1 290	86	215	26 804

FONTE: Censo Escolar 2005 (SEC-PB)

* A função docente envolve creche e pré-escolar e auxiliares com curso e sem curso nas referidas etapas da Educação Infantil.

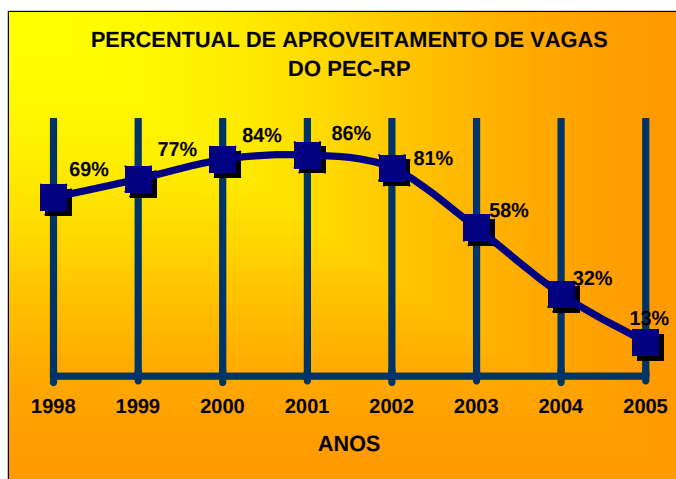
** Compreende o ensino regular e a EJA.

Ao observarmos a tabela 01, o que nos chama a atenção é o grande número de professores da rede pública de ensino municipal, que atuam na educação infantil e em séries iniciais do ensino fundamental, necessitando de qualificação profissional em nível superior.

Diante do elevado número de professores sem formação em nível superior, no Estado da Paraíba, a oferta de vagas na UFPB, através do PEC/RP, ficou prejudicada em virtude da demanda que foi reduzida, pois a não renovação dos convênios por parte das Secretarias de Educação fez com que fosse repensada a política de formação prestada à educação básica através do Programa.

Nesse sentido, para o vestibular do PEC/RP realizado no ano de 2005, foram destinadas 152 vagas, distribuídas entre os *campi* de João Pessoa e Bananeiras, das quais só foram preenchidas 21, de acordo com o Programa. Mas, observando o quadro de aproveitamento de vagas entre os anos de 1998 e 2005, veremos que o índice de oferta mais baixo foi apresentado justamente no ano de 2005, no último vestibular do programa, e o índice mais alto foi no ano de 2001. (Ver quadro 05)

Quadro 05 - APROVEITAMENTO DE VAGAS DO PEC/RP



Fonte: Relatório do II Seminário de Avaliação do PEC/RP – 2006

Portanto, comparando a oferta de vagas entre o ano de 2001, que é apresentado como ápice, e o ano de 2005, que representou o declínio da oferta de vagas, podemos então interpretar tais dados, tendo como base o Parágrafo Único do Artigo 7º da Lei 9.424/96 do FUNDEF, que diz: “Nos primeiros cinco anos, a contar da publicação desta Lei, será permitida a aplicação de parte dos recursos da parcela de 60% (sessenta por cento), prevista neste artigo, na capacitação de professores leigos, na forma prevista no art. 9º, § 1º”.

O prazo de cinco anos, contado a partir da sanção da Lei do FUNDEF para investimento na capacitação de professores leigos, coincide justamente com o maior percentual de aproveitamento de vagas nos cursos de licenciatura da UFPB no ano de 2001. Esse ano foi o último da aplicação dos recursos do Fundo na formação de professores.

Já no que se refere ao percentual de aproveitamento de tais vagas no ano de 2005, esse representou a aprovação de apenas 21 alunos, no último vestibular do PEC/RP, e apenas nove Secretarias de Educação renovaram o convênio.

Resta-nos, então, indagar: Qual o destino do PEC/RP, se a maioria das Secretarias de Educação Municipais não se interessou em renovar os convênios? Como tal política pública de formação realizada pela UFPB poderia dar continuidade as suas ações, se não havia mais demanda para preenchimento das vagas ofertadas nos cursos de licenciatura?

Para tais perguntas, só temos uma única resposta: a suspensão da oferta de vagas para o ano de 2006, determinada pela Pró-Reitoria de Graduação que, diante da crise do Programa, prontificou-se para realizar uma avaliação rigorosa para dar os encaminhamentos sobre o rumo dessa política pública de formação, no âmbito da UFPB, promovendo, para tanto, o II Seminário de Avaliação do PEC/RP.

Esse seminário foi realizado em junho de 2006, no Hotel Caiçara, localizado no município de João Pessoa, Estado da Paraíba. Nessa ocasião, estiveram presentes 55 participantes, entre: “representantes dos Estudantes PEC-RP por Curso e por Município, professores e Coordenadores de Licenciaturas da UFPB, Secretários e representantes das Secretarias de Educação” (Relatório do II Seminário de Avaliação PEC/RP, 2006, p.06).

De acordo com o que se havia previsto no I Seminário de Avaliação, no tocante à reformulação de alguns itens da Resolução 36/98 do Programa, tal reivindicação foi atendida e, nesse segundo evento, a discussão dos problemas pautava-se na nova Resolução do CONSEPE Nº06/2003, que vai mencionar, no Artigo 3º, a contrapartida das instituições parceiras (UFPB e Secretarias) conveniadas ao Programa, no uso de seus direitos e deveres.

Entre os ajustes para essa nova resolução, observou-se uma das mudanças que foi crucial para o (des) andamento do Programa, observada, mais especificamente, na Resolução Nº 49/2005 do CONSEPE, em que consta:

Considerando a expressiva redução do número de convênios nos últimos anos, tendo em vista a impossibilidade da maior parte dos municípios em arcar com os custos do auxílio financeiro obrigatório nos termos da Resolução nº 06/2003, do CONSEPE. Art. 3º. III – [...] auxílio financeiro a ser concedido **opcionalmente** ao aluno do PEC/RP, nos meses correspondentes aos períodos letivos, na forma de bolsa de estudo ou de outros benefícios a

serem especificados no convênio ou termo aditivo referido no art. 2º desta Resolução, enquanto estiver freqüentando, com aproveitamento, o curso para o qual foi selecionado. (NR).

Com essa nova redação do Art. 3º, que tornou opcional a concessão do auxílio financeiro ao estudante PEC/RP, foi instalada a crise definitiva do Programa, pois a bolsa representava para os alunos mais um incentivo no seu percurso formativo na universidade e, sem ela, as despesas diárias com material de estudo, lanche e transporte teriam que ser retiradas dos seus salários.

A chamada formação em serviço representava para os estudantes do PEC/RP além de um investimento em sua formação continuada, um esforço necessário, quando se tratava de aliar estudo e trabalho, tendo que ocupar-se praticamente nos três turnos, e a bolsa ajudava a custear as despesas com transporte, xérox do material de estudo e, em alguns casos, como complementação de renda.

Vale ainda salientar que não se tem conhecimento de que esse auxílio financeiro tenha sido pago regularmente e, tampouco, integralmente pelas Secretarias de Educação, como foi previsto na primeira Resolução Nº 36/98 do Programa. No entanto, a Resolução Nº 49/2005 do CONSEPE/UFPB desobriga as secretarias de educação do cumprimento de seus compromissos com a formação dos professores, principalmente com aqueles que têm que se deslocar diariamente de seus municípios para freqüentar o curso no campus da UFPB em João Pessoa.

Nesse segundo evento, grupos de trabalho foram organizados, na perspectiva de, mais uma vez, (re) discutir os problemas (relacionados aos aspectos administrativos e pedagógicos) do Programa e propor novas estratégias para saná-los.

No tratamento dos aspectos administrativos, estavam em pauta, no II Seminário do PEC/RP, a “abrangência e ampliação do programa, Convênio/Resolução (bolsas, apoio material-financeiro, carga horária de trabalho, critérios de participação no programa, plano de carreira, ascensão funcional)” (Relatório do II Seminário de Avaliação PEC/RP, 2006, p.07).

O tratamento dessas questões foi pertinente diante da crise apresentada pelo Programa, porém, se retomarmos a leitura do relatório do I Seminário de Avaliação, veremos que elas representavam reivindicações anteriores, ou seja, na realidade, pouco se tinha avançado nas negociações em torno de tais questões.

Para reforçar os problemas que afetavam o PEC/RP, já evidenciados no I Seminário de Avaliação do Programa, e que estava se repetindo no II evento institucional, foram apresentados dados resultantes de uma pesquisa desenvolvida no âmbito da iniciação científica com 32 alunas participantes do convênio, que estavam matriculadas nos semestres letivos 2005.1 e 2005.2 do Curso de Pedagogia, no ano de 2005, no turno da manhã.

Enquanto na exposição da coordenadora do Programa PEC/RP, esse apresentava um bom desempenho e aceitação da comunidade acadêmica, por outro lado, os dados apresentados pela coordenadora da pesquisa realizada através do PIBIC/CNPq sobre esse mesmo programa apontavam um cenário em crise, considerando o posicionamento das alunas, que se queixavam das **dificuldades encontradas** no decorrer do curso, dos **desafios do cotidiano** e das **perspectivas de mudanças** do Programa. Esses dados foram apresentados assim no Relatório de Pesquisa (2005, s/p):

Acesso a livros – 80%; Dificuldades de fazer pesquisa – 80%; Dificuldades para ler e interpretar os textos – 80%; Pouca base – 75%; Dificuldades de escrever: artigos, resenhas, resumos – 65%; Horário – 95%; Transporte – 90%; Não tem tempo para estudar – 90%; Irem direto para o trabalho – 85%; Muita teoria sem aplicação – 85%; Não recebem a bolsa completa – 80%; Repensar a formação continuada a partir das necessidades das alunas do PEC; Bolsa completa; Horário e Transporte adequados; Curso com menor duração; Modificar e articular o currículo de modo objetivo e prático; Refletir e revitalizar as práticas pedagógicas; Metodologias e didáticas serem ministradas de outra forma; As disciplinas de fundamentos serem contextualizadas.

A apresentação de tais dados, durante o II Seminário de Avaliação do PEC/RP, levou as Secretarias de Educação, na pessoa de seus respectivos representantes, a se reunirem nos Grupos de Trabalho para, com base nesses resultados, discutir novos encaminhamentos da política pública de formação proposta pelo referido programa. Enquanto isso, o relatório descrito pela coordenadora do Programa não foi referenciado como base para as discussões dos GT's.

Uma das maiores preocupações vivenciadas pelo PEC/RP foi a postura assumida pelas Secretarias de Educação municipais mediante a assinatura dos convênios com a UFPB, uma vez que havia recursos do FUNDEF para o investimento na formação dos profissionais da educação básica, mas as parcerias foram se desfazendo ao longo da consolidação da política de formação de professores oferecida pela UFPB.

Já no que se refere aos aspectos pedagógicos, as reivindicações mais pertinentes estavam em torno dos seguintes itens:

Adequação do curso à realidade dos alunos; Forma de melhor aproveitamento do curso; Formas de integração dos alunos PEC-RP em projetos de pesquisa e extensão; Acompanhamento acadêmico tendo em vista a relação teoria/prática; Formas e modalidades de formação para o professorado da rede pública. (Relatório do II Seminário de Avaliação PEC/RP, 2006, p.07).

Os aspectos pedagógicos do PEC/RP apresentavam, desde o início do Programa, uma preocupação com a adequação dos cursos de licenciatura à realidade dos professores da rede pública de ensino, pois eles concebiam a formação em nível superior como formação continuada, porém a estrutura curricular era de formação inicial.

Os professores participantes do PEC/RP já estavam inseridos no mercado de trabalho e apresentavam necessidades específicas da formação. Sua maior reivindicação era receber, de fato, uma formação que estivesse centrada na relação com a sua prática. Talvez essa tenha sido, para alguns dos alunos, uma frustração, e dizemos isso fazendo referência à pesquisa realizada nos anos de 2004 a 2006, com as professoras egressas do Programa que, quando se referiam às expectativas sentidas ao ingressar no Curso de Pedagogia, diziam que esperavam um trabalho mais prático, com sugestões para a utilização de metodologias inovadoras e, mais ainda, desejavam que os professores da UFPB trabalhassem, a partir das teorias, as estratégias para a resolução dos conflitos da sala de aula das séries iniciais.

Tais motivos contribuíram, de fato, para que o Programa tivesse que se (re) estruturar, pois, com problemas de evasão, prorrogação do tempo de formação, não renovação dos convênios por parte das Secretarias de Educação municipais etc., algo tinha que se realizar para o fortalecimento da política de formação proposta pela UFPB através do PEC/RP.

Dentre alguns dos encaminhamentos realizados nos Grupos de Trabalho no II Seminário de Avaliação do Programa, na tentativa de superar a crise atravessada, destacamos:

Criação de pólos de EAD nos municípios envolvidos; Reformulação de cursos, com propostas de cursos de formação de professores com parte presencial e parte à distância; Re-estruturação do Convênio com ampliação para o nível de especialização e incluir os professores em exercício docente, porém não efetivos; Manutenção da bolsa; Adequação teoria/prática; Prática pedagógica do professor/estudante em seu local de trabalho. (RELATÓRIO DO II SEMINÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PEC/RP, 2006, p.07)

A reivindicação de pólos de educação a distância atendida através da realização de cursos de licenciatura virtuais, tendo em vista uma nova via de formação proposta pela Universidade Aberta do Brasil, configurando-se, nesse caso, como uma nova política de formação nacional implementada na UFPB, a partir do ano de 2007, com a oferta de cursos virtuais de graduação realizados na modalidade a distância, a saber: Letras, Matemática e Pedagogia, sendo criados nessa mesma modalidade de ensino, no ano de 2008, mais três novos cursos: Ciências Agrárias, Ciências Biológicas e Ciências Naturais.

De acordo com a Resolução Nº 26/2007, do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da UFPB, a oferta de vagas para os candidatos aos referidos cursos será assim determinada:

Art. 2º A oferta de vagas deverá abranger, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica e ser ampliada, gradualmente, a cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica, bem como a cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento.

Diante do exposto nessa Resolução, em seu Art. 2, percebemos que a oferta de cursos de licenciatura para professores da educação básica foi assegurada em caráter prioritário para os profissionais da educação que não realizaram ainda sua formação em nível superior e que poderão iniciar ou dar continuidade a sua formação através de curso de licenciatura virtual oferecido pela UFPB.

Essa nova modalidade de formação contribuiu para superar a crise vivenciada pelo PEC/RP, que já não apresentava condições para sua manutenção enquanto política pública de formação, que se caracterizava como uma forma de acesso à Universidade.

Consideramos que esse Programa ofereceu contribuições significativas para melhorar a situação educacional no Estado da Paraíba, porém sua continuação não dependia só da universidade para se manter enquanto política pública de formação, mas se fazia necessário retomar as parcerias com as Secretarias de Educação Municipais, constatando-se, no entanto, sua falta de interesse, o que acarretou no enfraquecimento do Programa.

O último processo avaliativo do PEC/RP, realizado em 2006, corroborou, de forma crucial, para a enfraquecimento gradativo do Programa, de forma a adequar-se às novas exigências educacionais e sociais postas no contexto das políticas públicas educacionais.

Assim, depois de vivenciar experiências de pesquisa no campo da formação de pedagogos, centrando nosso foco na análise do processo inicial de formação, porque, de 2004 a 2007, trabalhamos no sentido de identificar as contribuições oferecidas pelo Curso de Pedagogia da UFPB para a melhoria das práticas profissionais das professoras da educação básica pública, as quais tiveram sua formação e certificação ao participarem do PEC/RP, propomos, agora, uma nova possibilidade de investigação, com vistas a adentrarmos na análise aprofundada do processo de formação continuada de pedagogos.

Essa proposta, a ser realizada em nível de Doutorado, contemplará ainda um estudo embasado na Teoria das Representações Sociais de Moscovici. Porém, tratará de identificar e analisar as representações sociais de pedagogas sobre a formação continuada oferecida em

curso de especialização virtual, realizado pela Escola de Gestores do Ministério da Educação e Cultura (MEC), em parceria com a Universidade Federal da Paraíba.

A formação continuada, enquanto um dos setores das políticas públicas educacionais, configura-se como necessária à melhoria do trabalho do profissional da educação, porque é “[...] dever da sociedade e do estado: [...] oferecer ao indivíduo oportunidades de desenvolver suas competências como trabalhador e cidadão, capaz de viver na sociedade de incertezas do Século XXI” (BELLONI, 2001, p.43), considerando, para isso, o processo de globalização e o desenvolvimento tecnológico que afetaram as sociedades contemporâneas.

Portanto, o professor deve acompanhar as mudanças provocadas na sociedade contemporânea pela globalização da economia e tecnologia. Após vivenciar o processo de formação inicial, ele precisa avançar no campo do conhecimento, investindo na formação continuada, não só em relação à participação em cursos de capacitação oferecidos pela rede pública de ensino, mas também, através da realização de cursos de especialização *lato sensu* e pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado), pois

em países como o Brasil, a questão da qualificação se coloca em todos os níveis: não apenas será necessário oferecer à força de trabalho oportunidades de formação contínua de atualização e retreinamento exigidas pelas mudanças econômicas e tecnológicas, como também será imprescindível elevar o nível de educação básica dos trabalhadores. (id, *ibid*, p.43)

As políticas públicas de formação docente, à proporção que são pensadas prevendo forte investimento na profissionalização e na melhoria da prática do professor, realizam essa tarefa com a preocupação de elevar a qualidade da educação básica pública e cumprir os acordos fixados com as agências de financiamento internacionais.

No Capítulo III, apresentaremos o contexto da política pública de formação docente, com enfoque nos processos de formação inicial e continuada e seus embates e contribuições para a melhoria das práticas profissionais das professoras egressas do PEC/RP, observando, para isso, o cenário das representações sociais de Moscovici.

CAPÍTULO III - CENÁRIO TEÓRICO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: PERCURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

3.2 Construindo o referencial teórico das representações sociais

Considerando que o presente estudo teve como objetivo identificar e analisar as contribuições oferecidas pela política de formação de professores para a melhoria das práticas profissionais das egressas do PEC/RP e do Curso de Pedagogia da UFPB, a partir de suas representações, adotamos, para isso, a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici, tendo como base sua obra *La Psychanalyse, son Image et son Public* (1961), onde o autor desenvolveu seu estudo sobre a apropriação da Psicanálise pelos franceses, analisando as diferentes representações construídas pela diversidade de grupos estudados.

Neste capítulo, trataremos de explicitar o conceito de representações sociais, respaldado na teoria de Moscovici. Aliados a esse conceito, também apresentaremos os conceitos de formação inicial e continuada, de práticas profissionais e, por fim, explicitaremos a opção pela pesquisa qualitativa para o desenvolvimento deste estudo.

O interesse em explicitar tais conceitos nos oferece a oportunidade de melhor compreender o que pensam as professoras egressas do Programa Estudante Convênio – Rede Pública - sobre suas práticas profissionais. Portanto, trabalhar os conceitos de formação inicial e continuada foi essencial na perspectiva de análise da Teoria das Representações Sociais.

Quando adotamos os conceitos desses dois tipos de formação, aliados à representação das práticas profissionais das egressas do PEC/RP, pensamos, inicialmente, como elas concebiam os processos formativos vivenciados tanto no âmbito da formação para o magistério no ensino normal quanto na universidade, através de um curso de licenciatura em nível superior.

No nosso entender, esses dois processos formativos contribuem para a construção das práticas profissionais dos professores, razão por que os elegemos como essência para compreendermos as representações das professoras egressas no olhar sobre as práticas por elas realizadas no âmbito da escola.

3.1.1 O fenômeno das representações sociais segundo Moscovici

Antes de adentrarmos no conceito de representações sociais, sentimos a necessidade de situar o contexto em que nasce a Teoria das Representações Sociais, que se origina com o

trabalho de tese de Doutorado de Serge Moscovici³⁰, no ano de 1961, intitulada *Psychanalyse, son image et son public*, reeditada em 1976.

É partindo do conceito de representações coletivas de Émile Durkheim³¹ que Moscovici aprofunda sua tese na perspectiva de identificar como o conhecimento é produzido pelo indivíduo, ao mesmo tempo em que analisou o seu impacto nas práticas sociais.

A Teoria das Representações Sociais perpassa, portanto, os campos da psicologia social³², da história e das ciências sociais. A idéia de estudar a psicanálise e de saber como ela era representada e difundida para o público parisiense fez com que Moscovici aprofundasse sua discussão sobre a relação estabelecida entre linguagem e representação³³, tendo como foco o coletivo, mas sem perder de vista a individualidade. A partir desse trabalho intenso e aprofundado de investigação, que partiu de sua tese, foi possível originar linhas de pesquisas ou escolas em representações sociais.

Moscovici traz, inicialmente, o conceito de representação, como forma preliminar para se chegar ao entendimento das representações sociais enquanto fenômeno, pois esse é o primeiro passo para se compreender a construção dessa teoria. Nesse sentido, o próprio Moscovici (1978, p.56-57) afirma:

Representar uma coisa (...) não é com efeito simplesmente duplicá-la, repeti-la ou reproduzi-la; é reconstituí-la, retocá-la, modificar-lhe o contexto. A comunicação que se estabelece entre o conceito e a percepção, um penetrando no outro, transformando a substância concreta comum, cria a impressão de ‘realismo’. (...) Essas constelações intelectuais, uma vez fixadas, nos fazem esquecer de que são obra nossa, que tiveram um começo e que terão um fim, que sua existência no exterior leva a marca de uma passagem pelo psiquismo individual e social.

A partir do momento em que o indivíduo, através da atividade psíquica, recria a realidade que o cerca, está, portanto, imprimindo-lhe novos significados intermediados pelas interações sociais vivenciadas no exercício do seu cotidiano. Esse processo de representação

³⁰ Descendente de família judia, nasceu em Brãila, na Romênia, no ano de 1928. Em 1948, imigrou para a França e, na cidade de Paris, estudou Psicologia e defendeu sua tese em 1961 na mesma cidade.

³¹ As representações coletivas em Durkheim se apresentam como instrumento que se refere a uma classe geral de crenças e idéias e adquirem um caráter estático, mesmo se dando em um contexto de relações e de comportamentos expressos pelos indivíduos, que tendem a mudar de forma contínua. Moscovici, ao contrário, percebe essas representações como fenômenos específicos e, por isso, denominados de sociais, pois se refere a um modo particular de compreender e de se comunicar, considerando, para isso, a realidade e o senso comum. Ou seja, nas representações sociais, existe uma dinâmica nos processos das relações sociais, que reconstituem as imagens e os sentidos para a compreensão da realidade.

³² Área de formação e atuação profissional.

³³ Para conhecer o estudo de Moscovici sobre representações sociais, conferir a obra *“La psychanalyse, son image, son public*, University Presses of France, 1961/1976”.

do indivíduo sobre a realidade se dá pela via de construção do conhecimento, que perpassa o campo psíquico e o social, partindo-se, portanto, da relação estabelecida pelo indivíduo com o mundo e expressada através de suas representações.

Nesse sentido, ao se tomar conhecimento do significado de representação, podemos mergulhar no conceito de representações sociais que, segundo Moscovici (1978, p.26-28), constituem

Uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos (...) Um corpus organizado de conhecimento e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas, e liberam os poderes de sua imaginação.

Partindo dessa modalidade de conhecimento foi que nos propusemos a investigar como as professoras egressas do PEC/RP e do Curso de Pedagogia, no ano de 2004, concebem suas práticas profissionais, pois, como estão no exercício do magistério da rede pública de ensino há mais de 10 (dez) anos, faz-se necessário um olhar reflexivo e de reconstrução de si mesmas, de suas ações e de seus comportamentos, enquanto pessoas e profissionais da educação.

Ao trabalharmos na perspectiva de identificar e analisar as representações das práticas profissionais das professoras, tivemos a preocupação de relacioná-las com seu saber e o fazer, pois, na visão de Tardif (2002, p.15),

O saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo.

A prática profissional está, então, imbuída dos saberes construídos e adquiridos socialmente pelos indivíduos, porquanto esses mesmos saberes estão ligados

[...] a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade. (id. Ibid, p.15)

Portanto, no campo das práticas profissionais, delineamos cinco variáveis tratadas à luz da Teoria das Representações Sociais, sob a ótica das professoras egressas, quais sejam: relação professor/aluno, planejamento das atividades pedagógicas, avaliação da aprendizagem, didática de ensino e concepções sobre formação inicial e continuada.

A Teoria das Representações Sociais (TRS) nos serviu de sustentáculo nessa investigação, para apreendermos as imagens e os conceitos que são construídos em torno das práticas profissionais das professoras egressas do PEC/RP, considerando as variáveis de análise deste trabalho de dissertação, que se constituem cotidianamente como desafios ao trabalho docente e que se baseiam nas concepções e contribuições dos processos formativos inicial e continuado.

Esses cinco aspectos também puderam ser apreciados a partir das concepções de representação social das diretoras e supervisoras que acompanham de perto o trabalho didático-pedagógico das egressas, em seu ambiente de atividade profissional (a escola). Na nossa pesquisa, até bastaria ter como foco o olhar das professoras sobre si mesmas, mas compreendemos que a representação que o outro faz de um mesmo objeto também oferece contribuições valiosas e reflexões pertinentes para melhorar a prática profissional.

Essa compreensão que temos do objeto de estudo - a representação das práticas profissionais das professoras egressas do PEC/RP – remete-nos, mais uma vez, ao conceito de representações sociais de Moscovici, (2003, p.21), redefinido como

um sistema de valores, idéias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambigüidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social.

As representações sociais correspondem a um sistema de valores, idéias e práticas, que exercem uma dupla função e refletem as inquietudes dos indivíduos frente às vivências de sua história individual e social, pois o contexto sócio-histórico, no qual se encontram inseridas as professoras, determina a sua subjetividade, através das construções sociais que, por sua vez, vão considerar a diversidade e a contradição, instaladas nos processos de (re) construção das representações. Sobre essa assertiva, Spink (1995, p.123) assevera:

A diversidade e a contradição remetem ao estudo das representações sociais como processo, entendido aqui não como processamento de informação, mas como práxis; ou seja, tomando como ponto de partida a funcionalidade das representações sociais na orientação da ação e da comunicação.

No entendimento de Spink, o estudo das representações sociais é concebido como um processo e/ou práxis, considerando a diversidade e a contradição como aspectos da

funcionalidade dessas mesmas representações, buscando, todavia, orientações para a ação e a comunicação entre os indivíduos.

O estudo da Teoria das Representações Sociais de Moscovici³⁴, ancorado na psicologia social, faz-nos enxergar o brilhante papel que elas desempenharam no seio da sociedade, através de estudos que davam conta de analisar as ações e concepções construídas individual e socialmente.

Apesar dos esforços de Moscovici para deixar claras as suas definições acerca do fenômeno da representação social, o que, de fato, foi adotado, de forma consensual, entre os pesquisadores, foi a definição de Jodelet, *apud* Guareshi (2003, p.202) sobre esse mesmo fenômeno, quando afirmou ser a TRS “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.”

Essa definição de Jodelet se caracteriza por ser concisa, mas envolve e descreve os elementos principais da representação social que se baseiam num conhecimento socialmente elaborado e partilhado, contribuindo para a compreensão da realidade e, ao mesmo tempo, voltada para a ação.

As formas de apreensão da realidade estão focadas numa noção de representação social, cuja análise está voltada para o como as pessoas constroem e são construídas pela realidade social, adotando, para isso, o conhecimento do senso comum, que se dá numa via de mão dupla, onde, de um lado, está a produção no plano social e intelectual e, de outro, a construção social da realidade. Parte-se do pressuposto de que o conhecimento se caracteriza como um fenômeno complexo, assentado numa teia de circunstâncias e dinâmicas, que vão determinar a construção das múltiplas relações sociais e culturais.

A linha de pesquisa em representações sociais que este estudo tem por base é a da escola clássica³⁵, cuja fundadora é Denise Jodelet³⁶, em consonância com a proposta de Serge Moscovici. A escola clássica dá ênfase ao tratamento das representações enquanto processo, uma vez que seu foco está centrado na análise das interações sociais, da cultura e do social, fundamentada em pressupostos qualitativos.

Para o tratamento dos dados da pesquisa, respaldamo-nos no que Moscovici fala sobre as condições de formação, os mecanismos do processo de formação e as diversas funções das

³⁴ Conferir a obra “Representações Sociais: investigações em psicologia social” (2003).

³⁵ Três linhas de pesquisa ou escolas se destacam e têm consolidado os estudos sobre representações sociais: a Escola Clássica, a Escola de Aix-en-Provence (Jean-Claude Abric e Claude Flament) e a Escola de Genebra ou Escola Sociológica (Willem Doise).

³⁶ Desenvolveu seu estudo sobre a representação social da loucura através da teoria moscoviciano.

representações sociais que, para ele, adquirem expressão a partir das condições sócio-históricas em que são pensadas e constituídas, considerando, para tanto, os momentos de conflitos e crises postos em determinados grupos sociais ou na sociedade de maneira geral.

Serão, portanto, essas reflexões que também buscaremos apreender no discurso e nas representações das professoras egressas, pois nos interessa conhecer essas interações (vida pessoal-profissional, qualificação profissional e melhoria da qualidade da educação, percursos de formação inicial e continuada).

Enfim, buscamos compreender como todos esses processos são construídos por essas mulheres, isto é, o fenômeno das representações sociais nos ajudará a compreender as construções do cotidiano profissional, aliado a um processo de formação e de qualificação profissional de um determinado grupo social.

Considerando os diversos olhares dos sujeitos, nesse caso, os olhares das professoras, das supervisoras e das diretoras sobre as práticas profissionais delineadas no espaço da escola, a TRS contribuiu para que pudéssemos desvelar questões do cotidiano que perpassam os processos formativos, observando a teia de relações imbricadas no âmbito da formação e das práticas profissionais das pedagogas formadas em serviço.

Afirmamos isso por entender que Moscovici traçou o caminho ideal quando, através da TRS, conseguiu abarcar os conceitos sociológicos e psicológicos, ou seja, quando imprimiu a essa teoria a possibilidade de estabelecer esses dois tipos de análise. Para ele, não basta ver o sujeito de forma isolada, mas contemplá-lo nas suas diversas formas, compreendendo o conjunto - indivíduo e coletividade. Em Moscovici, isso é essencial, pois possibilita uma compreensão ampla das relações entre conhecimento e sociedade, enquanto Durkheim tratava do estudo das representações coletivas, focando seu olhar na perspectiva do estudo sobre os grupos sociais, utilizando um mecanismo estático de representações. De acordo com Duveen (In: MOSCOVICI, 2003, p.14),

Toda sua sociologia é ela própria, consistentemente orientada àquilo que faz com que as sociedades se mantenham coesas, isto é, às forças e estruturas que podem conservar, ou preservar, o todo contra qualquer fragmentação ou desintegração. É dentro desta perspectiva que as representações coletivas assumem uma significância sociológica para Durkheim; seu poder de obrigar, ajuda a integrar e a conservar a sociedade.

A Teoria das Representações Sociais de Moscovici, delineada no campo da psicologia social, originou do conceito de representações coletivas, porém sua inovação se deu ao estender-se para além da separação radical feita antes por Durkheim entre representações

individuais e coletivas, defendendo que as primeiras deveriam ser estudadas no âmbito da psicologia, enquanto as segundas seriam o objeto da sociologia. Sobre essa questão, Duveen (In: MOSCOVICI, 2003, p.15) ressalta:

A psicologia social de Moscovici, por outro lado, foi consistentemente orientada para questões de como as coisas mudam na sociedade, isto é, para aqueles processos sociais, pelos quais a novidade e a mudança, como a conservação e a preservação, se tornam parte da vida social.

O conceito de representações defendido por Durkheim (1970), no campo da Sociologia, precisava ser ampliado, e isso era um fato, pois os elementos antes utilizados por ele como formas de análise e explicação dos processos sociais (conservação e preservação da sociedade), tendo em vista o poder de obrigar, que poderia servir para integrar a sociedade como um todo, associaram-se, no campo da psicologia social, a novos elementos, como a novidade e a mudança, sendo eles também compreendidos como parte da vida social. Tais elementos, descritos por Moscovici, evidenciam que o seu interesse sobre o estudo das representações esteve mais centrado

em explorar a variação e a diversidade das idéias coletivas nas sociedades modernas. Essa própria diversidade reflete a falta de homogeneidade dentro das sociedades modernas, em que as diferenças refletem uma distribuição desigual de poder e geram uma heterogeneidade de representações. (id, ibid, p.15)

Estabelecer relações entre as correntes sociológica e psicológica, com enfoque nas representações de Durkheim e de Moscovici, não tem sido fácil para os pesquisadores, tem se mostrado um desafio, pois o embate que se gerou em torno dessas duas correntes, na busca de atribuir a especificidade de tal estudo (representações), adquiriu com Moscovici a possibilidade de ser contemplado por ambas (Sociologia e Psicologia Social).

Nesse sentido, consideramos que esse embate foi, sobretudo, salutar para as duas ciências, pois conseguiram, a partir de um único objeto, consolidar suas bases teóricas e oferecer grandes contribuições nos campos das pesquisas sociais e sociopsicológicas.

Apreender como se dão as representações sociais de professoras da educação básica, no contexto da política de formação estabelecida pela UFPB, através do PEC/RP, requer que percebamos como as práticas profissionais, nesse contexto, adquirem significação, uma vez que as políticas públicas de educação, no Brasil, atenderam às demandas postas a partir de um padrão internacional de financiamento advindo do Banco Mundial.

Então, buscamos aqui respostas sobre o sentido que as práticas das professoras aqui analisadas assumem diante de uma política que comporta dois papéis, a saber: o de manifestar a estrutura hierárquica de projetos educacionais importados de um modelo político e econômico americano e, de outro, de causar impactos específicos na vida dos profissionais da educação básica, pertencentes ao contexto de um país em desenvolvimento, como é o Brasil.

Se observarmos atentamente, veremos que a forma como essas transformações se materializam na política educacional ocorre de forma verticalizada, sofrendo as influências de acordos com organismos internacionais de financiamento, a exemplo do Banco Mundial, que elabora e coordena os projetos de reforma educacional no Brasil. O que nos chama a atenção é que as diversas esferas da sociedade se mobilizam para buscar a melhoria da qualidade da educação, organizam-se para a luta e o debate com grupos acadêmicos, políticos e movimentos da sociedade civil em congressos, seminários, conferências, fóruns educacionais etc. Entretanto, os acordos finais dependem muito mais daqueles que estão presentes e atuando diretamente nos órgãos financiadores e majoritários do governo internacional norte-americano e que também compõem as mesas dos eventos educacionais.

Com base nessa problemática posta em torno da educação que separa e, ao mesmo tempo, agrega os mesmos interesses presentes nos diversos grupos sociais, encontramos o fenômeno das representações,

ligado aos processos sociais implicados com diferenças na sociedade. E é para dar uma explicação dessa ligação que Moscovici sugeriu que as representações sociais são a forma de criação coletiva, em condições de modernidade, uma formulação implicando sob outras condições de vida social, a forma de criação coletiva pode também ser diferente. (DUVEEN In: MOSCOVICI, 2004, P.16).

Mais uma vez, Duveen nos auxilia a compreender como se dá a relação entre as representações sociais e as coletivas, descrevendo a dinâmica que as primeiras assumiram no campo da psicologia social, ao passo que as segundas adquiriram um caráter estático de representações no campo da sociologia. Tudo isso encontramos na apresentação introdutória da obra de Moscovici, intitulada “Representações sociais: investigações em psicologia social”, que foi editada em inglês por Gerard Duveen.

A inter-relação entre os processos sociais e as formas psicológicas das representações foi um objetivo que Moscovici alcançou em seu trabalho, uma vez que várias correntes dentro da psicologia social buscavam contradizer o que por ele foi investigado e comprovado cientificamente. Isso veio comprovar que a TRS conseguiria sobreviver e prosperar, tornando-

se uma das contribuições teóricas mais duradouras na psicologia social, e contribuir para sua difusão no mundo acadêmico e científico até os dias atuais.

Diferentemente da psicologia social, a sociologia não se preocupava com a estrutura e a dinâmica interna que as representações ocupavam na sociedade, e quanto a esse fato, a psicologia social demonstrou tal preocupação.

Quando nos referimos à estrutura dinâmica das representações sociais, estamos falando do conjunto de relações e de comportamentos que elas envolvem, considerando os seus processos de mutações.

As representações coletivas de Durkheim (1970) compreendiam uma gama de elementos, tais como: ciência, religião, mito, modalidades de tempo e espaço.

Na sociologia, o estudo desses elementos adquiria uma forma ampliada de compreensão dos fatos, mas devemos ter em mente que tais representações são uma forma específica de compreensão e comunicação dos fatos, idéias e acontecimentos, por isso “querer compreender tudo é perder tudo”, e isso nos foi alertado por Moscovici (2003, p.46), pois ele considera a heterogeneidade dos elementos que compõem a sociedade e a vida social. Dessa heterogeneidade que circunda a sociedade (religiões, ideologias, ciências, etc), podemos assim dizer que representação = imagem/significação, e que esta “igual a toda imagem a uma idéia e toda idéia a uma imagem” segundo o próprio Moscovici (2003, p.48).

Nesse sentido, as representações sociais se manifestam como uma forma de conhecimento, de compreensão e de comunicação, ou seja, revelam a realidade a partir das idéias e estão por toda parte na sociedade, pois perpassam as relações e as comunicações que nós estabelecemos com as pessoas e os objetos.

Vale ressaltar que, à medida que as representações vão se materializando, produzindo a realidade a partir das idéias, e dessa forma, expandindo seu caráter dinâmico de mudança e de inovação, novas representações vão surgir como forma de explorar a variação e a diversidade presentes nas idéias coletivas, pois elas caracterizam o que chamamos de heterogeneidade das representações, porquanto as representações estão ligadas aos processos sociais que consideram as diferenças postas na sociedade, sobretudo, no contexto da sociedade moderna.

Por ser as representações sociais um ramo específico de investigação da psicologia social, e por esta ter como tarefa o estudo de “tais representações, suas propriedades, suas origens e seu impacto” (MOSCOVICI, 2003, p.41), é que percebemos a importância do estudo de Durkheim sobre as representações coletivas, o qual deu suporte para Moscovici estabelecer uma nova teoria das representações voltadas para o tratamento de questões

sociopsicológicas. Porém, Moscovici nos alerta que o conceito de representações se originou com Durkheim, mas a psicologia social ofereceu um tratamento diferenciado quando passou a concebê-las numa perspectiva mais ampla, sobressaltando o seu caráter dinâmico, enquanto “a sociologia vê, ou melhor, viu as representações sociais como artifícios explanatórios, irredutíveis a qualquer análise posterior”. (MOSCOVICI, 2003, p.45)

Com base nessa dinamicidade oferecida às representações sociais, por meio da psicologia social, precisamos conhecer, com base em Moscovici (2003), as funções que elas exercem, quando ele revela que, primeiro, elas são convencionais, ou seja, estabelecem por convenção os objetos, pessoas ou acontecimentos, e segundo são prescritivas, pois se impõem sobre nós sem que as percebamos, exercendo sobre nós uma pressão, pois, ao lidar com as estruturas de pensamento, tornam-se, ao mesmo tempo, realidade concreta, o que implica dizer que “quanto menos nós pensamos nelas, quanto menos conscientes somos delas, maior se torna sua influência” (MOSCOVICI, 2003, p.42) sobre os processos da vida social.

Voltemos, agora, nosso olhar para a discussão sobre os processos que geram representações sociais - ancoragem e objetivação – que serão detalhados a seguir:

A ancoragem, enquanto mecanismo que gera representações sociais, é um “processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categoria, e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada” (MOSCOVICI, 2003, p.61). Esse mecanismo nos leva a projetar nossa imagem sobre determinado objeto, classificando-o, atribuindo-lhe um significado.

O processo de ancoragem possibilita demarcar o campo das representações sociais como um território passível de ser penetrado, a partir do conhecimento das idéias e imaginações que vão se configurando num universo em que se pretendem desvendar as formas e os significados que as coisas adquirem diante de nosso olhar, facilitando o processo de interpretação e de compreensão das atitudes e das intenções das pessoas, provocando-lhes a formação de opinião.

Esse primeiro mecanismo de formação das representações sociais busca, então, classificar as idéias, antes consideradas estranhas, em categorias e imagens comuns, prestando-lhes um caráter familiar.

Tornar o não-familiar em algo familiar é justamente o papel que assumem as representações, pois, antes mesmo de conhecermos algo ou alguém, incorremos na tentação de julgá-la e, assim, estamos classificando e criando uma imagem dela.

Essa familiaridade, que é atribuída a algo antes considerado não-familiar, parte da necessidade de transportar o desconhecido para uma categoria de conhecido, uma vez que

essa transferência se efetiva a partir da separação de conceitos e percepções do indivíduo ou grupo. A ancoragem é considerada, portanto, como um mecanismo de familiarização de objetos, idéias ou pessoas que surgem em nossa realidade social.

Segundo o próprio Moscovici (2003, p.61), “ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras”. Nessa perspectiva, quando falamos em ancoragem, estamos lidando com um esquema de cognição que nos remete a um sistema de classificação por nós utilizado para imprimir um significado ou rótulo a alguém ou alguma coisa, ou seja, nossas representações estão impregnadas de paradigmas que são formulados por nossa memória, estamos sempre estabelecendo relações de positividade ou negatividade nos processos de relações sociais.

Para compreendermos melhor os processos de ancoragem e de objetivação, recorreremos, ainda, aos significados dos universos consensual e reificado, que contribuem para estabelecer uma interação entre si e, conseqüentemente, gerar o universo das representações. A união desses dois universos faz das representações um território amplo de conhecimentos e de pesquisa, melhor ainda, faz-nos entender a relação entre as formas de conhecimento que se dão nos âmbitos da vida cotidiana e da ciência.

A TRS pressupõe que o conhecimento é produzido e articulado com base em formas diferenciadas de conhecer e de se comunicar, e para isso, essas formas diferenciadas de conhecimento perpassam o universo consensual e o reificado. O primeiro se refere ao espaço da vida cotidiana, em que é possível observar a sociedade enquanto uma criação real permeada com sentido e finalidade, pois a vida social se estabelece a partir das concepções e ações dos indivíduos e, como característica desse universo, tem o discurso como forma de estabelecer interação e comunicação, com vistas à consolidação do grupo social.

Já o universo reificado se projeta no espaço científico, com todo o seu aparato, linguagem específica e hierarquia interna. A sociedade e suas criações são aqui vistas como objetos isolados, ou, mais ainda, como um sistema que comporta diferentes papéis e classes, existindo, portanto, uma desigualdade entre os indivíduos. Nesse tipo de universo, o indivíduo se enquadra num perfil de acomodação, pois, para ele, a existência de uma estrutura organizada e hierarquizada não proporciona a transformação das coisas e da realidade, ou seja, seu grau de participação na sociedade é determinado pela competência que adquire através de mérito, caso contrário, ele é condicionado ao isolamento.

Podemos perceber que os universos consensual e reificado apresentam suas especificidades e se constituem esferas dinâmicas, sendo, por isso, indispensáveis para a

compreensão das interações que se processam na vida humana. Como esses dois universos estão interligados, devemos também estar atentos para perceber que essa interligação se rompe pela especificidade apresentada em cada um deles e que suas diferenças são extremamente relevantes.

A ciência, por exemplo, é marcada pelo seu modo específico de conhecer e, para isso, define o objeto a ser conhecido, com suas regras e hierarquias (universo reificado), buscando tornar o familiar em não-familiar, enquanto o território das representações sociais (universo consensual) toma como referência o saber prático³⁷, visando, mediante as condições de liberdade e de igualdade dos indivíduos, para falar em nome do grupo, tornar o não-familiar em familiar.

Sendo assim, no universo consensual, a sociedade é observada com base na idéia de coletividade. Não se vê o indivíduo, mas o todo, e as representações sociais se encarregam de analisar as manifestações e os discursos que o grupo apresenta restaurando a consciência coletiva.

A sociedade, no universo reificado, enquadra-se dentro de um sistema, segundo o qual, para cada circunstância deveremos adotar um comportamento específico e ainda nos mostra que a transformação da realidade e das coisas não pode acontecer de acordo com nossa vontade, pois somos parte de uma estrutura social e organizada que desempenha uma hierarquia de papéis e classes para, então, assegurar a solidariedade. As ciências desempenham uma função necessária para explicar a realidade do ponto de vista da experimentação.

Após essa discussão sobre os universos consensual e reificado, utilizados aqui para melhor se compreenderem as representações sociais, nos debruçaremos no tratamento dos processos de ancoragem e de objetivação.

Porém, devemos ter em mente que os referidos processos funcionam como faces de uma mesma moeda, e isso se deve ao fato de que a ancoragem explica como é estruturado o conhecimento do objeto, e a objetivação tem como função transformar algo que nos intriga, que nos é estranho e, ao mesmo tempo, perturbador, em algo familiar, para que esse algo, antes considerado estranho, possa se tornar conhecido e, assim, ser integrado ao nosso sistema particular de imagens e categorias que já apreendemos.

³⁷ Conferir Arruda (2002) que nos indica que a teoria das representações sociais tem observado as contribuições oferecidas por Lévy-Bruhl, Piaget e Freud para compreender o processo de construção do saber prático.

Na TRS de Moscovici, encontramos as três principais condições que, segundo ele, respaldam a origem desse fenômeno, a saber: “dispersão da informação; focalização do sujeito e pressão à inferência”. (MOSCOVICI, 1978, p.176 - 177)

No que se refere à primeira condição, que é “a dispersão da informação”, observa-se que essa (informação) nunca é suficiente e se encontra, normalmente, num estado de desorganização. Por isso sempre se considera insuficiente a formação de uma idéia sobre determinado objeto ou, ainda, os dados apresentados pelas pessoas para a resolução de uma questão, pois implica dizer que é raro se deter toda informação sobre determinado objeto social, quer sejam as práticas profissionais das professoras egressas do PEC/RP, quer sejam os conflitos que perpassam suas histórias de vida pessoais.

A focalização, enquanto segunda condição de formação das representações sociais, consiste no processo de interação social, em que o indivíduo ou grupo focaliza o objeto ou fato, ao mesmo tempo em que envolve juízos ou opiniões sobre os quais vai assumir uma posição transparente. Ela corresponde ao posicionamento do indivíduo ou grupo, considerando os interesses particulares que se movimentam na esfera da coletividade, sem perder de foco o aspecto da individualidade.

Por fim, chegamos à terceira condição necessária para originar o fenômeno das representações sociais, denominada de pressão à inferência. Trata-se da pressão que, exercida socialmente, vai requerer atitudes, apreciações e posturas sobre os fatos que se encontram focalizados no domínio do interesse coletivo. Ou melhor, as relações sociais, permeadas pelos aspectos da vida cotidiana e suas circunstâncias, contribuem para exigir do indivíduo ou do seu grupo social a resposta para as situações que lhes são postas.

Partindo dessa tríade (dispersão da informação, focalização do sujeito e pressão à inferência), penetraremos, então, nos processos geradores das representações sociais, que são a ancoragem e a objetivação. Com base nesses dois processos, será possível refletirmos sobre a representação que as professoras egressas do Programa Estudante Convênio – Rede Pública fazem de suas práticas profissionais, observando, para isso, o contexto sócio-histórico em que se encontram inseridas e o lugar que ocupam na política pública de formação desenvolvida pela UFPB através do referido Programa.

A ancoragem e a objetivação³⁸ são mecanismos utilizados no campo das representações sociais, cuja função é transformar o não-familiar em familiar, uma vez que o primeiro (ancoragem) “tenta ancorar idéias estranhas, reduzi-las a categorias e a imagens

³⁸ Sobre esses dois processos, que geram representações sociais, conferir Souza (2005). Dissertação de Mestrado da UFPB.

comuns”; e o segundo (objetivação) busca “transformar algo abstrato em algo que exista no mundo físico” (MOSCOVICI, 2003, p.61). Portanto, discutindo melhor esses dois processos, teremos as seguintes afirmativas:

Sendo a ancoragem um mecanismo fundamental no processo de familiarização no campo das representações sociais, tem-se, portanto, que é através dela que as idéias e os objetos considerados estranhos serão transportados para um contexto familiar; já a objetivação se caracteriza por ser um mecanismo que transforma o abstrato em concreto, materializando, dessa forma, imagens concretas, o que é puramente conceitual.

Quando decidimos trabalhar com a TRS, mais especificamente, com um olhar voltado para a perspectiva da psicologia social do conhecimento, tínhamos em mente a necessidade de aprofundar nossa investigação sobre a formação de professores em serviço, tentando estabelecer um paralelo entre como se processa o conhecimento advindo de uma formação em nível superior e como esta se revela nas práticas profissionais.

Traçar esse paralelo, que envolve a formação e suas contribuições para a prática, tinha mesmo que ser à luz da psicologia social do conhecimento, pois, segundo Moscovici (1990a, p.164 *apud*, MOSCOVICI, 2003, p.08),

Há numerosas ciências que estudam a maneira como as pessoas tratam, distribuem e representam o conhecimento. Mas o estudo de como, e por que, as pessoas partilham o conhecimento e desse modo constituem sua realidade comum, de como eles transformam idéias em prática – numa palavra, o poder das idéias – é o problema específico da psicologia social.

Conhecer, então, a relação entre idéias e conhecimento constitui o objeto de nosso estudo, quando nos preocupamos em conhecer e analisar as contribuições da política de formação para a melhoria das práticas profissionais das professoras egressas do Programa Estudante Convênio – Rede Pública a partir de suas representações.

Por essa razão, entende que é a partir da psicologia social que o olhar dos indivíduos sobre determinado objeto ou situação passa a ser considerado primordial para se compreenderem as relações construídas no processo do conhecimento, ou seja, as apreensões advindas do senso comum, porém contextualizadas pela Teoria das Representações Sociais de Moscovici.

É esse conhecimento produzido através da interação e da comunicação que implicam na construção de uma teia de saberes da coletividade, mas se mantendo um olhar voltado também para o indivíduo e suas interações com o mundo.

Podemos dizer, então, que aplicar TRS aos contextos da política de formação da UFPB, manifestada através do PEC/RP e das práticas profissionais das professoras egressas é, pois, viável e de suma importância para se compreenderem as interações que são estabelecidas entre elas no processo de apreensão da realidade do fazer educativo, aliado à formação e à construção do conhecimento, enquanto grupo social e atrizes do cotidiano, no caso, particular enquanto pessoas individuais. Mais uma vez, recorremos a Serge Moscovici (2003, p. 09), que nos diz:

O conhecimento emerge do mundo onde as pessoas se encontram e interagem, do mundo onde os interesses humanos, necessidades e desejos encontram expressão, satisfação ou frustração. Em síntese, o conhecimento surge das paixões humanas, e como tal, nunca é desinteressado; ao contrário, ele é sempre produto dum grupo específico de pessoas que se encontram em circunstâncias específicas, nas quais elas estão engajadas em projetos definidos.

Concordamos com essa assertiva de Moscovici, pois nos mostra que onde há interação, conseqüentemente, far-se-ão presentes os interesses humanos, e que o conhecimento nasce das paixões humanas. Podemos, ainda, observar que é nesse contexto que as professoras egressas do PEC/RP se encontram imersas. Juntas, elas fazem parte de um grupo que, durante cinco anos, esteve engajado num projeto definido, projeto de vida profissional e, mais ainda, pessoal.

Apesar de o PEC/RP ser uma política de formação calcada num projeto mais amplo de política educacional, advinda das propostas do Banco Mundial na Conferência de Educação para Todos, realizada na Tailândia (1999), esse programa assumiu um papel particular e específico na história de vida das mulheres professoras da rede pública de ensino. É a partir dessa prerrogativa que buscamos desvelar o olhar crítico e reflexivo das professoras sobre a sua prática profissional, pondo em debate o processo de formação que elas vivenciaram, no período em que fizeram parte do Programa, como alunas do Curso de Pedagogia da UFPB, à luz de suas representações.

Essas representações nos trarão à tona o debate sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, que obedece a alguns dos preceitos do projeto neoliberal de FHC, associado aos acordos com o referido banco, o que imprimiu, na vida dessas profissionais, algumas reflexões sobre um processo de formação em serviço que se deu a duras penas, por que tiveram que enfrentar os problemas de ordem pessoal e profissional, com serenidade e afincos, para aprimorar a sua qualificação.

O segundo processo que gera as representações sociais, denominado “objetivação”, compreende três etapas, a saber: em primeiro lugar, a informação sofre uma descontextualização; em seguida, é recortada e adquire uma recontextualização, de acordo com a informação prévia do sujeito, considerando seus valores e experiências, implicando a formação de uma estrutura conceitual, que se apresenta como uma imagem.

Conseqüentemente, o processo de naturalização se manifesta para gerar a transformação da imagem em um elemento que compõe a realidade. Esse processo se constitui, portanto, a essência da representação social, fenômeno que nos respaldou no estudo e na análise das práticas profissionais³⁹ das professoras participantes desta pesquisa, que foram observadas com base no fenômeno das representações sociais, fazendo-nos compreender que a utilização da prática pedagógica, aliada aos pressupostos teóricos de formação, funciona como agência de conhecimento, pois é nessa articulação teórico-prática que se vão tecendo as redes do conhecimento científico.

O processo de objetivação proporciona, portanto, a materialidade a um objeto abstrato, a transformação de noções, idéias e imagens em coisas concretas. Jodelet (1984) definiu esse processo como sendo “uma operação imaginante e estruturante”, que atribui ao conhecimento uma forma específica acerca do objeto, transformando o conceito abstrato em algo concreto, ou seja, “materializando a palavra”.

Em síntese, os processos de ancoragem e de objetivação nos auxiliam a conhecer e a compreender a realidade das vivências do cotidiano, pois esses processos são as bases de formação das representações sociais.

A psicologia social realiza, portanto, o estudo de tais representações, considerando a manifestação do pensamento científico e, ao mesmo tempo, estudando o sistema cognitivo, uma vez que elas são sustentadas pelas influências sociais da comunicação e constituem as realidades da vida cotidiana, servindo como principal meio para o estabelecimento das associações que são construídas e que nos ligam uns aos outros através das interações sociais.

Tais interações dizem respeito a: maneiras de pensar, de sentir e de agir, que se constroem cotidianamente, por meio das relações que são estabelecidas entre os diversos sujeitos e os grupos sociais. Para nós, essas interações foram contempladas a partir das observações realizadas na convivência com as atrizes sociais da pesquisa, quando buscamos

³⁹ Concebidas aqui como ações do professor, imbuídas de representações e manifestadas em sua forma de ensinar; nas atitudes de relacionamento e afetividade estabelecidas com os alunos e demais companheiros de trabalho; na reflexão e reconstrução das formas e dos processos de avaliação e de planejamento pedagógico. Em suma, a relação entre tais elementos se conjectura a partir das experiências construídas no cotidiano profissional das professoras.

aprender, através de suas representações sociais, ações, concepções e sentimentos sobre o fazer profissional.

3.1.2 Formação inicial e continuada: contribuições e embates para a melhoria da prática profissional

Entre as reformas econômicas, sociais e educacionais ocorridas no Brasil nos anos de 1990, destacamos aqui especificamente, esta última que com a chamada Década da Educação provocou sérios impactos na educação básica, entre eles a exigência de uma formação em nível superior para aqueles que desejavam atuar no magistério das séries iniciais, o que provocou o surgimento de uma grande demanda por tal tipo de formação nos cursos de licenciatura.

A Conferência Mundial de Educação para Todos contribuiu para que essa demanda de formação de professores se configurasse no cenário educacional brasileiro, uma vez que várias medidas com o intuito de adequar o Brasil à nova ordem foram impostas, e a avaliação, a chave-mestra, possibilitou a abertura de caminhos para se estabelecerem e fortalecerem as políticas, entre elas, a de formação, de financiamento, de descentralização e gestão de recursos.

Os acordos resultantes da Conferência na Tailândia se transformaram então em propostas e programas educacionais, com vistas à promoção de Educação Básica para Todos, que fosse capaz de satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos. Para isso, a oferta de uma formação de qualidade se fazia necessária, e programas foram criados pelas universidades, a exemplo da Universidade Federal da Paraíba, que criou, em 1997, o Programa Estudante Convênio - Rede Pública, para atender às exigências de formação de um novo perfil de profissional docente.

Para atender ao novo perfil de profissionalização, a proposta de currículo para formação de professores teria como base o desenvolvimento de competências, que acatariam o modelo de profissionalização que permite um controle diferenciado da aprendizagem e do trabalho dos professores.

A esse respeito, Therien (2001) nos aponta que os cursos de formação de professores deveriam trabalhar a prática de ensino nas disciplinas iniciais do currículo de tais cursos, pois estaria estimulando a responsabilidade voltada à prática, porém sem esquecer as referências do campo teórico, afinal, a relação teoria-prática se faz essencial no processo de profissionalização docente. Mais ainda, podemos dizer que formar professores implica

prepará-los para o desenvolvimento de uma prática que desvela três dimensões, que são fundamentais tanto no seu próprio processo de formação quanto no processo de ensino-aprendizagem a ser desempenhado em sua futura sala de aula, quais sejam: a dimensão técnica, a dimensão política e a dimensão ética.

Esta última (dimensão ética), foco deste trabalho, exerce o papel de mediadora, assumindo um caráter crítico, pois busca os fundamentos dos conteúdos (aquilo que é ensinado), compreendendo ainda a composição de outros elementos que se destinam à aplicação desses conteúdos, no caso, o planejamento de aula ou de ensino, que se caracterizara como algo necessário para o bom desempenho da prática pedagógico-educativa.

Quando se trata da formação dos professores, na perspectiva de se atender a uma formação voltada para o desenvolvimento de competências, que é o que reza a Resolução CNE/CP1⁴⁰, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica em Nível Superior, percebe-se uma preocupação, pois, se observarmos as recentes reformas, veremos que existe uma vinculação entre educação e interesses do mercado, isso já identificado também em outras épocas, cabendo à educação a formação de capital humano eficiente para o mercado.

Se, de fato, o currículo dos Cursos de Pedagogia centrar o foco somente na definição das competências que estão referenciadas no documento das diretrizes, corre-se o risco de atender, portanto, a um princípio técnico-racionalista assumindo, dessa forma, um caráter puramente conteudista a ser ministrado nos diversos cursos de licenciatura que formarão os futuros professores da educação básica.

Para embasar essa nossa reflexão sobre o desenvolvimento de competências no processo de formação e profissionalização docente, respaldamo-nos em Dias e Lopes (2003, p. 115), que assim se posicionam:

A proposta de currículo para formação de professores, sustentada pelo desenvolvimento de competências, anuncia um modelo de profissionalização que possibilita um controle diferenciado da aprendizagem e do trabalho dos professores. Tal perspectiva apresenta uma nova concepção de ensino que tende a secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica. Nessa concepção, o conhecimento sobre a prática acaba assumindo o papel de maior relevância, em detrimento de uma formação intelectual e política dos professores.

⁴⁰ Para conhecer as competências exigidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, conferir o Art. 6º da Resolução CNE/CP nº 1/2002, que trata da construção do projeto pedagógico dos cursos de formação docente.

Essa assertiva dos autores demonstra que os documentos regulamentadores dos processos de formação e profissionalização docente têm deixado transparecer que há sobreposição ou supervalorização da prática sobre a teoria, tornando secundário o papel primordial que ocupam o conhecimento teórico e a dimensão pedagógica por ele desempenhada no percurso de formação docente.

Acreditamos que a proposta de desenvolvimento de competências atribuídas no currículo do Curso de Pedagogia deve, sobretudo, embasar-se nos pressupostos teóricos - pedra angular que orienta o processo de formação e profissionalização docente - e contemplar a formação de um professor competente, que deve ser capaz de realizar sua prática centrada no desenvolvimento das dimensões técnica, política e ética, com vistas a obter êxito no processo de ensino-aprendizagem.

No que se refere à competência do educador e ao desenvolvimento da dimensão técnica a serem trabalhados respectivamente nos cursos de formação, Rios (2001, p. 88) refere:

A competência se revela *na ação* - é na prática do profissional que se mostram suas possibilidades, que se atualizam suas potencialidades. É no fazer que se revela o domínio dos saberes e o compromisso com que é necessário, concretamente, o que se qualifica como bom - por que e para quem. Assim *a dimensão técnica é suporte da ação competente*. - Sua significação, entretanto, é garantida somente na articulação com as demais dimensões - não é qualquer fazer que pode ser chamado de competente. Há que verificar a *qualidade* do saber e a direção do poder e do querer que lhe dão consistência. É por isso que se fala em saber fazer bem.

Para Rios (2001), a competência se manifesta na prática do profissional, quando o professor busca desenvolver, em seu trabalho educativo-pedagógico, as dimensões técnica, política e ética, porém ressalta que a dimensão técnica é que vai servir de base para constituir uma ação competente, e todo esse processo deve, sobretudo, intercambiar-se com as outras duas dimensões (política e ética), ou seja, para ser um profissional competente, o professor deve deixar transparecer, na sua prática, através de seu fazer, o domínio dos saberes adquiridos durante sua formação e sua vivência cotidiana e o compromisso político e social com o grupo que atende.

De acordo com a Resolução CNE/CP01 de 2002, a aquisição de competências por parte dos alunos ocorre a partir da absorção dos conteúdos que vão ser ministrados nos cursos de formação. Se isso for tomado como verdade para se constituírem as competências necessárias ao desenvolvimento da prática profissional do futuro professor, já que estamos

tratando da formação inicial, certamente a prática disseminada em tais cursos adquirirá uma dinâmica meramente conteudista.

Sabemos que, além da aquisição de conteúdos, existe a necessidade de se preparar o professor para o saber ensinar. Para isso, deve-se trabalhar na perspectiva de adotar, nos cursos de licenciatura, uma concepção teórico-metodológica que torne possível uma formação de qualidade, capaz de proporcionar ao futuro docente da educação básica o exercício de reflexão sobre a sua práxis, sobretudo, no que diz respeito aos processos que ele vivencia nos contextos social, econômico, político e educacional, manifestados no seio da sociedade do Século XXI.

Quando nos referimos à necessidade de um percurso formativo que oportunize aos professores a reflexão sobre sua práxis, considerando os contextos em que estão inseridos, fazemo-lo em virtude dos desafios que se interpõem nos caminhos de formação e profissionalização do educador, tendo em vista que se pretende, no momento atual de nossa sociedade, a construção de relações sociais mais democráticas e de efetivo exercício de cidadania.

Nesse sentido, a educação é chamada a ocupar lugar prioritário na intenção de preparar os indivíduos para interagirem socialmente no universo das contradições e diversidades do mundo contemporâneo. Por esses motivos é que se busca a qualidade da formação docente, uma vez que as “reformas” vivenciadas no campo educacional, no Brasil nos anos de 1990, contribuíram para que inúmeras propostas se voltassem para a melhoria da qualidade da educação básica. Porém se tem observado que essas reformas têm sido estruturadas obedecendo às novas exigências do mundo do trabalho e, conseqüentemente, das mudanças culturais e sociais em circulação na sociedade capitalista.

O que se pretende, então, com o investimento na formação inicial do professor é prepará-lo para o efetivo exercício da autonomia e da emancipação a ser desempenhado em sua futura prática de sala de aula, haja vista que essa preparação vai ajudá-lo no enfrentamento das situações provocadas pelas constantes reformas realizadas no âmbito da educação e trazem sérias conseqüências para o processo de ensino-aprendizagem, mais ainda, comprometem a qualidade desse processo e acarretam a crise ou o caos da desprofissionalização docente.

Segundo Candau (2002), os cursos de formação inicial devem requerer, em seu currículo, um investimento na formação teórica do professor, apresentado um referencial que possibilite a construção de fundamentos para o embasamento da sua práxis educativa.

Esse pensamento propagado pela autora também converge para reforçar o que Kuenzer (2002) nos diz sobre a preparação do futuro professor nos cursos de formação inicial, pois se acredita que essa formação favorece melhores condições de atuação na profissão e no enfrentamento das situações de stress e de instabilidade emocional, problemas que, cotidianamente, são identificados no âmbito da categoria dos profissionais da educação básica, o que tem provocado um forte desestímulo e desejo de abandono da profissão.

Com base nesses fatos mencionados, propomo-nos aqui a refletir: Por que a teoria se pressupõe como fundamento para favorecer o exercício da prática? Por que se propõe, nos cursos de formação inicial de professores, efetivar a relação teoria-prática?

Para nós, a questão é que a teoria constitui o fundamento que nos auxilia na compreensão e explicação das diversas situações de ordem histórica e estrutural que ocorreram ao longo das organizações sociais, ou seja, é através da teoria que nos habilitamos para entender como são construídas as relações sociais e de conhecimento em cada época histórica e, assim, poder refletir sobre elas numa perspectiva crítica, buscando identificar elementos dessa antiga história que são reproduzidos no contexto da sociedade do terceiro milênio.

É por isso que a prática docente precisa ter uma base teórica para se ancorar, pois não existem um fazer e um saber descontextualizados teoricamente, mas fazeres e saberes que se inter-relacionam e se contextualizam nos caminhos da prática profissional, respaldados e refletidos com ênfase nos conhecimentos teóricos. Por isso a necessidade de se estabelecer a relação teoria-prática nos currículos de formação inicial de professores, concebendo, a partir dessa perspectiva, a função de transformação e de mudança que se requer para o processo de formação de professores na atualidade.

As incertezas e os desafios postos por uma sociedade excludente perpassam as relações sociais e se exige, portanto, um novo perfil de profissional, no caso, de educador que, imbuído de reflexão e de uma análise crítica, possa tornar a educação um instrumento de mudança, apesar dos problemas que se manifestam cotidianamente nas esferas econômica, política, educacional e social, nessa sociedade capitalista.

Essa discussão tem como objetivo traçar o panorama real da situação de formação dessas professoras, considerando que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 trouxe para elas mudanças em seu exercício profissional, posto que ocupam cargo estatutário como parte integrante do quadro docente das redes públicas de ensino municipal e estadual na Paraíba e, agora, tinham que buscar a qualificação profissional exigida por tal

legislação para assegurar a melhoria da qualidade da educação básica e, consequentemente, a sua certificação/diplomação.

As mudanças a que nos referimos tratam de professoras que atuavam há mais de dez anos na rede pública de ensino, que se viram obrigadas a partir da legislação educacional, retomar a continuidade de seus estudos - algumas já estavam há mais de dez anos longe dos bancos escolares na qualidade de alunas.

Outra mudança ocorrida por meio dessa lei foi a proposta de uma formação em serviço, ou seja, os professores não poderiam se afastar do exercício profissional para realizar seus estudos em nível superior através dos cursos de licenciatura, tendo que trabalhar em até dois turnos e, num terceiro, freqüentar o curso. Além disso, ao terem ingressado no exercício do magistério da rede pública de ensino, elas já haviam passado por um processo de formação, denominado de “inicial”, que fora adquirido no curso normal de nível médio, possibilitando-lhes a construção de ferramentas didáticas para o desenvolvimento de suas práticas educativo-pedagógicas nas salas de aula das séries iniciais do ensino fundamental.

Paralela a essa situação vivenciada pelas professoras egressas do PEC/RP, delineava-se outra, que se originou no período em que, através do PROLICEN, realizamos uma pesquisa com os alunos do Curso de Pedagogia da UFPB sobre as suas expectativas de inserção no mercado de trabalho. Para isso, foi preciso recorrer inicialmente ao documento da Resolução Nº 13/96 do CONSEPE⁴¹/UFPB, que regulamenta o currículo e o funcionamento do curso na instituição, a fim de sabermos qual o eixo norteador de formação para aqueles que freqüentam as salas de aula do Centro de Educação, pois tal resolução obedece aos preceitos estabelecidos pela Resolução nº 2/69, do CFE⁴².

A partir dessa pesquisa realizada pelo PROLICEN, iniciaram-se um debate e uma reflexão sobre o currículo do Curso de Pedagogia, tendo como base sua reformulação, efetivada nas entrelinhas da Resolução Nº 13/96, cujo foco é a formação para o Magistério das séries iniciais do ensino fundamental, mantendo, no entanto, duas áreas de aprofundamento do currículo anterior: supervisão escolar e orientação educacional, que formavam apenas o especialista da educação, enquanto o curso normal de nível médio preparava professoras das séries iniciais do ensino fundamental.

Essa discussão sobre o currículo do Curso de Pedagogia aconteceu no momento em que as professoras egressas do PEC/RP ainda se encontravam em formação e, portanto, participaram desse debate nas salas do Centro de Educação. Eis aí o porquê de fazermos

⁴¹ Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão

⁴² Conselho Federal de Educação

referência a essa pesquisa para entendermos o conflito que foi gerado pelas egressas em torno da distinção entre formação inicial e formação continuada.

Como está posto na Resolução N° 13/96 que o Curso de Pedagogia formará o profissional para atuar no magistério das séries iniciais, a interpretação cabível é de que essa formação será concebida como “inicial” para aqueles que nunca antes freqüentaram uma sala de aula como profissionais da educação.

Por outro lado, encontramos no Curso de Pedagogia da UFPB professoras do PEC/RP, que ingressaram no curso através de um vestibular específico realizado pelo referido Programa, vivenciando um processo de formação em serviço.

O fato é que, em um mesmo curso, estavam presentes dois grupos distintos de alunos - os que ainda iriam ingressar na carreira do magistério da educação básica e o de professoras que já exerciam a profissão há muitos anos.

Diante dessa situação, surgiu uma inquietação na mente das professoras, no que se referiu ao processo formativo vivenciado no Curso de Pedagogia, sobre se ele deveria ser interpretado como uma formação inicial, ou mesmo, uma espécie de formação continuada mais refinada. Essas dúvidas foram discutidas e esclarecidas na pesquisa realizada no âmbito da iniciação científica, através do PIBIC/CNPq em 2004, quando as professoras refletiram sobre os processos de formação inicial e continuada e descreveram que o Curso de Pedagogia adquiria para elas o sentido de formação continuada, manifestada na modalidade de formação em serviço.

A experiência de pesquisa nos oportunizou uma interação com as professoras no sentido de conhecermos as contribuições oferecidas por esse curso, objetivando a melhoria de suas práticas e, conseqüentemente, da qualidade da educação básica, já que o programa tinha sido criado com o objetivo de atender ao que expressa a legislação educacional (LDB 9.394/96), nos termos específicos da formação de professores. Mas, quando discutimos, especificamente, a formação continuada, esta nos apareceu relacionada a desenvolvimento profissional, aperfeiçoamento ou até mesmo como formação em serviço.

Para traçarmos, então, o elo de ligação ou mesmo de distinção entre os dois tipos de formação, recorreremos a Garcia Álvarez (1987), para quem a formação continuada é

a actividade que o professor em exercício realiza como uma finalidade formativa - tanto de desenvolvimento profissional como pessoal, individualmente ou em grupo - para o desempenho eficaz das suas tarefas actuais ou que o preparam para o desempenho de novas tarefas.

Se a formação contínua pressupõe o desenvolvimento profissional do educador que se encontra em pleno exercício, como chave para a melhoria de seu desempenho prático, ou mesmo, para fazê-lo refletir sobre sua práxis, a formação inicial também perfaz esse mesmo caminho. Porém Rodrigues (2004, p.34) concebe que

a formação docente também chamada de formação inicial é constituída da trajetória escolar do estudante para professor e da trajetória pessoal e acadêmica de cada indivíduo. [...] A formação inicial, embora seja aquela adquirida na Agência Formadora, não é capaz de dar um tom de globalização na profissão docente para resolver todos os problemas da sala de aula ou de uma escola onde atua.

Os conceitos apresentados por Rodrigues (2004) e Alvarez (1987) mostram que tanto a formação inicial quanto a formação continuada adquirem sentido de inter-relação e complementaridade, pois ambas têm como objetivo a boa formação profissional, nesse caso, a oferta de uma formação de qualidade para o professor.

Na realidade, o debate posto entre formação inicial e formação continuada de professores ganha, cada vez mais, visibilidade nos espaços acadêmicos e, sobretudo, constituem-se como políticas públicas educacionais, sendo constantemente contempladas nas propostas e nos programas oficiais do governo brasileiro, especificamente no segundo mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2006 – 2010), que tem viabilizado maiores investimentos para o processo de formação (inicial e continuada)⁴³ da categoria docente e que efetivou a proposta de piso salarial nacional da educação no ano de 2008.

Vale salientar que, quando se trata especificamente de formação continuada de professores, ela, quase sempre, é denominada de reciclagem profissional, capacitação, enfim, assume diversas nomenclaturas. Subjacente a essas inúmeras nomenclaturas utilizadas para conceituar a formação continuada, ela tem sido tratada como a formação que o professor realiza após ter concluído seus estudos em nível superior, acompanhado de um certificado inicial, e ter ingressado no exercício da prática docente. Essa formação adquire um caráter permanente, ou melhor, exerce uma função de educação permanente.

⁴³ Esses investimentos dizem respeito à criação de programas de formação em serviço, oportunizando formação inicial de professores da educação básica em cursos de licenciatura, através de convênios das secretarias de educação municipais e estaduais com as universidades públicas, a exemplo do PEC/RP da UFPB, como também a implantação da Universidade Aberta do Brasil em 2007, oferecendo cursos virtuais de licenciatura na modalidade de educação a distância, compreendendo ainda a oferta de formação continuada nesta última modalidade de ensino, tendo como exemplo o curso de especialização da Escola de Gestores, oferecido através da parceria MEC/UFPB, a partir do ano de 2008.

O investimento na formação continuada dos professores se faz necessário, pois sua formação não se esgota com a obtenção do título de licenciado, pelo contrário, é um processo gradual de reflexão e de reconstrução das práticas educativas, que vão se desenvolvendo com vistas ao aprimoramento das habilidades e dos conhecimentos utilizados para o enfrentamento das novas e diversas situações que se farão presentes em sala de aula cotidianamente.

Nesse sentido, Carrascosa (1996, p.11-12) nos afirma que é “necessário que os professores disponham de possibilidades de formação e atualização permanente, diversificada e de qualidade”. O autor ainda nos chama a atenção dizendo que, para atender a esse tipo de formação, é preciso criar programas que supram as necessidades dos professores e ainda garantir as suas facilidades de acesso.

Além disso, sabemos que não é suficiente a criação de programas de formação continuada e a garantia de acesso dos professores a eles para resolver todos os problemas relativos à sala de aula. Aliada a esses fatores, há outra questão, de cunho estrutural e administrativo, tendo em vista que, após os períodos de formação continuada, os professores precisam retornar às suas salas de aula para pôr em prática tudo o que discutiram, aprenderam e refletiram durante os cursos para, através da adoção e da construção de novas práticas didático-pedagógicas, realizar um trabalho de qualidade.

Para realização de um trabalho docente de qualidade, precisam contar com o mínimo de condições estruturais da escola, as quais possam favorecer o desenvolvimento do seu trabalho - material didático, recursos áudio-visuais, laboratórios, biblioteca, etc. Precisam, sobretudo, dispor de tempo para planejar suas atividades didático-pedagógicas, objetivando ministrar um ensino de qualidade. Tudo isso sem descuidar do processo de aprendizagem e das necessidades individuais apresentadas por cada aluno.

Esse panorama aqui apresentado diz respeito à realidade vivenciada por nossos professores da educação básica que, em seu fazer profissional, lidam constantemente com as dificuldades do processo de ensinar, sobretudo, aquelas que se manifestaram com o avanço da tecnologia, pois a escola ainda não conseguiu se preparar para atender às novas demandas educativas tecnológicas.

Contemplando o universo social, veremos a intensidade e a velocidade de informações que se processam em nosso cotidiano e no campo educacional. São muitas as novidades, dentre elas, destacamos: a robótica educacional, em plena expansão, *softwares* educativos sofisticados, recursos áudio-visuais provenientes de mídias avançadas (data show, *home theater*, etc), e tantas outras.

Essa realidade requer professores que desenvolvam saberes e habilidades para o manuseio de ferramentas tecnológicas em sala de aula, e esse tem sido um grande desafio para essa categoria docente, porque muitos deles não têm sequer acesso ao computador, muito menos sabem manusear os recursos áudio-visuais - e isso quando a escola dispõe de tais ferramentas para auxiliar na prática metodológica inovadora, contribuindo assim para estimular no docente a satisfação profissional.

Em uma abordagem sobre a satisfação profissional no exercício do magistério e no investimento em formação continuada, Fuenzalida (1996, p.65) nos fala que

É necessário estabelecer com clareza o papel do professor e prepará-lo para as demandas sociais da educação, as quais, por certo, mostram um alto crescimento e variabilidade. Ainda assim, seria desejável gerar mecanismos de incentivos para um desempenho bem-sucedido. Por outro lado, a satisfação no trabalho está associada às condições para o exercício profissional. Nesse sentido, é necessário que a política pública implemente, junto às construções e reformas de escolas, um instrumental (livros, laboratórios, computadores, etc) mínimo para uma educação de qualidade; igualmente, deve prever na jornada de trabalho do professor a preparação de aulas.

As políticas públicas em educação exercem, portanto, a função de construir e assegurar propostas de formação mais eficazes, de valorização do magistério, incluindo-se, aí, a luta por implementação de uma política salarial mais digna e de melhores condições de trabalho do professor, além do investimento que se tem feito em programas e cursos de formação continuada. O encaminhamento e a viabilização dessas políticas contam com recursos e financiamentos da educação. Em relação às professoras egressas do PEC/RP, era o FUNDEF que lhes assegurava a realização da formação em serviço, quando elas freqüentavam as salas de aula do Curso de Pedagogia no Centro de Educação da UFPB.

Em síntese, os processos de formação inicial e continuada oferecem contribuições para melhorar a prática profissional dos professores, pois mobilizam os saberes adquiridos socialmente nas experiências de vida e, dessa forma, busca lapidá-los à luz dos conhecimentos teórico-científicos.

Tardif (2002, p.15) afirma que esse saber “é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo”.

Então, as práticas profissionais estão vinculadas aos saberes socialmente construídos e representados no cotidiano dos professores, pois não existe uma prática separada das representações dos sujeitos sobre determinado objeto ou situação.

Outro aspecto relevante, no campo das práticas profissionais dos docentes, diz respeito aos saberes construídos, sobretudo, historicamente, pois os contextos sociais e históricos perpassam as relações que vão se tecendo e sendo tecidas, considerando os acontecimentos e as lutas sociais de grupos que se organizam para reivindicar melhores condições de atuação profissional.

A identidade do professor, ao longo da história, passou por crises profundas, uma vez que, durante muito tempo, a profissão foi vista como um ofício que qualquer pessoa poderia exercer. Bastava ter amor e vocação. Esse foi um conceito sobremaneira equivocado e que precisou ser ressignificado, pois, assim como em qualquer outra profissão, há que se adquirir uma formação que habilite para tal finalidade, e não poderia ser diferente para quem desejasse ser um profissional da educação.

Como o ser professor traz consigo as implicações dos saberes adquiridos socialmente, Tardif ainda trata de desmistificar essa identidade, que deve ser refletida com base na vertente do pensamento e dos estudos de Nóvoa (1995), de que o professor, além de ser um profissional é, antes de tudo, uma pessoa. Ele entende que “o saber dos professores é o saber deles, com a sua experiência de vida e com sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola etc” (TARDIF, 2002, p. 11).

Nesse sentido, os estudos sobre a formação de professores e suas práticas profissionais devem considerar sempre a história e seus contextos sociais, pois esse campo de pesquisa obedece às configurações econômicas, políticas e sociais dos organismos que se prestam à avaliação da educação.

Vale ressaltar que os organismos responsáveis por essa avaliação estão carregados de ideologia que tem comumente favorecido as relações trabalho/capital, exigindo uma formação com formato de treinamento geralmente aligeirado e isentando-se da responsabilidade de estabelecer a relação teoria-prática nas propostas curriculares e de formação do educador. Por isso, os elementos constitutivos do trabalho docente representam o ponto-chave para se conceberem, em um contexto mais geral, os comportamentos da prática professoral.

Assim, podemos ressaltar que os processos de formação inicial e de formação continuada são constituídos a partir de políticas públicas que, na sua essência, demonstram atender mais aos planos de governo e menos a políticas assumidas pela sociedade civil, nesse caso, especificamente, pelos profissionais do ensino.

Em suma, os saberes e fazeres do professor são os campos mais afetados no encaminhamento e desenvolvimento das políticas que se manifestam através da oferta de

curiosos, programas e projetos, muitos dos quais não obedecem a uma continuidade, mas representam fragmentos de formação que vão gerar no docente uma insatisfação profissional, pois quando acreditam ter encontrado soluções para suas indagações, logo se põe fim às propostas que se encontravam em circulação, dando suporte ao seu fazer pedagógico.

As políticas públicas de formação, com suas alternâncias, extinções e mudanças de programas, projetos e cursos, que pareciam estar dando resultados positivos, influenciam diretamente no desenvolvimento das práticas profissionais dos professores, pois essa constante mutação proporciona, talvez intencionalmente, a manutenção das relações de poder nas esferas sociais, compreendendo os âmbitos da economia, da educação e da política.

Sobre a manutenção das relações de poder, manifestada, especificamente, nos caminhos e destinos da prática profissional dos professores, recorreremos a Michel Foucault, em sua obra “Vigiar e punir”, para descrever sua análise sobre tais relações que extrapolam os espaços da prisão e do hospital psiquiátrico, de forma a projetar-se expressamente nas propostas curriculares de formação, nos espaços escolares, incluindo-se, aí, a sala de aula, e nos diferentes comportamentos que se articulam nesse universo institucional.

Outra forma de manutenção das relações de poder compreende os mais diferenciados papéis desempenhados pelo corpo que constitui as funções de trabalho na escola, que vão desde os auxiliares de serviços gerais, alunos e professores, até os gestores das instituições de ensino.

A manutenção e o controle das relações de poder, no espaço escolar, corporificam-se nos elementos que circulam cotidianamente os saberes e fazeres dos professores e sua prática profissional. Os elementos mais marcantes dessas relações são a disciplina, a vigilância e a punição. E como a educação se mostra impregnada por esses elementos, perguntamo-nos: Será que a escola peca por ainda manter viva essas chamadas?⁴⁴

Como é fácil perceber que em nosso cotidiano estamos presos, amarrados a diferentes sentimentos, atitudes, ora estamos exercendo a função de vigilância sobre os outros, ora sobre nós mesmos. Ora, estamos punindo excessivamente o outro, ora nos punindo com a mesma ou, quem sabe, a menor intensidade.

⁴⁴ Utilizamos aqui a palavra “chama” para referenciar os termos “disciplina”, “vigilância” e “punição”, considerando que, eles, de fato, destacam-se com ardor, perpassados por conflitos no interior das instituições sociais, entre elas, a escola.

Na escola, sobretudo, isso acontece com uma frequência violenta. Por isso mesmo, precisam se tornar “corpos dóceis” mediante a organização da disciplina que, segundo Foucault, “fabrica assim corpos submissos e exercitados”⁴⁵ (1988, p. 127).

As relações de poder desenvolvidas no espaço escolar trazem à luz as concepções que se vão construindo acerca da educação, inclusive sobre as práticas pedagógico-educativas realizadas no espaço formal da escola e que obedecem à rigidez de um sistema educacional.

Esse sistema, por sua vez, encarrega-se de ditar os rumos da educação, entre eles, a própria forma de organização das políticas públicas educacionais, orientadas sob a perspectiva do capitalismo, e a organização da escola, com suas normas hierárquicas, divisões de escalonamento, enfim, um sistema severo de imposição de regras, ditadas verticalmente.

É assim que se manifesta o poder nas instituições sociais, entre elas, a escola – nosso foco de análise - vislumbrando fortemente a severidade com que é tratada a educação.

No governo de Fernando Henrique Cardoso, no período de 1998 a 2004, especificamente, o panorama da educação mostrava um sistema educacional que corroborou para a adoção do exame/avaliação, na perspectiva de qualificar, medir e avaliar os programas de formação em vigência nas diversas faculdades de educação, seja nas instituições de ensino superior pública ou nas de ensino superior privada; os exames utilizados para qualificar e classificar os alunos e os cursos de ensino médio e superior, a exemplo do ENEM⁴⁶ e do ENADE⁴⁷.

Enfim, um instrumento utilizado mais para quantificar, segregar e excluir os indivíduos e para decretar fechamento de cursos, principalmente, aqueles pertencentes às instituições públicas de ensino, como justificativa para pôr fim ao investimento de recursos públicos nessas instituições e aumentar as parcerias com a iniciativa privada, o que marcou fortemente a privatização da educação superior nos anos de 1990.

Essa tem sido a ordem imposta pelo capitalismo neoliberal, a qual tem ordenado o tipo de formação que se deve adotar no sistema educacional brasileiro, obedecendo às regras de órgãos internacionais financiadores da educação, entre eles, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional.

Nos anos 90, a escola foi o campo em que se efetivaram as determinações impostas por essas agências disciplinadoras e controladoras da educação (BM e FMI) no governo de

⁴⁵ FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Trad. Ligia M. Pondé Vassallo. 6ª ed. Petrópolis, Vozes, 1988.

⁴⁶ Criado pela Portaria nº. 438 de 28 de Maio de 1998.

⁴⁷ Criado pela Lei Nº. 10.861, de 14 de Abril de 2004.

FHC. E uma das questões que mais repercutiu nesse cenário de controle disciplinar manifestado nas políticas públicas educacionais foi o fracasso escolar.

O que se quer é apontar o fracasso do aluno, responsabilizando, sobretudo, a instância familiar pela existência desse fenômeno, alegando-se, principalmente, que os pais de hoje já não sabem como educar seus filhos e que, para isso, precisam recorrer a especialistas, delegando tal responsabilidade a professores, psicólogos e médicos.

O Estado se retira de sua responsabilidade e, de imediato, precisa encontrar um novo “culpado”. Essa é a lógica utilizada para isentar o poder público do cumprimento de suas obrigações para com a sociedade civil. Não se trata de rotular o fracasso do aluno, mas de propiciar uma educação *quixá* transformadora, utilizando a disciplina como instrumento em favor da autonomia do sujeito, considerando sua subjetividade, e oportunizar-lhe o exercício de cidadania ativa.

Feitas essas reflexões, perguntamos: Será possível conceber um novo modelo de escola, de sistema educacional e de práticas profissionais? Será que o modelo de educação que segrega, que disciplina os corpos mediante o uso de mecanismo de controle – como cumprimento de horário, organização do espaço das salas de aula e dos ambientes escolares e a própria vigilância exercida sob o olhar dos inspetores educacionais - ainda dá conta da formação do indivíduo?

Desejamos que os alunos sejam participativos no processo de aprendizagem, que demonstrem habilidade e inteligência, e acabamos por manter ferrenhamente nossa vigilância sobre seus corpos, suas falas. Depois os punimos com o uso de regras que vão determinar o direito ou não à participação nas atividades de recreação e, até mesmo, o tempo destinado ao castigo, utilizado como forma de punição.

Dessa forma, a prática do professor se encontra permeada de representações e saberes socialmente construídos e, mais ainda, obedece aos contextos históricos que corroboraram para se estabelecer e fortalecer um modelo de educação e de escola atingido diretamente pelas regras impostas pelas políticas públicas educacionais, advindas das novas demandas sociais capitalistas.

Freire (1977) nos diz que a transformação da educação e da prática do professor só será possível a partir de um novo modelo de educação que se proponha dialógica, em que o indivíduo, enquanto sujeito social e histórico, consiga se comunicar, respeitar a palavra do outro e buscar soluções para os problemas do cotidiano.

Por sua vez, essa ação se encontra face a face com a educação antidialógica, a qual é resultado das ações efetivadas pela imagem do opressor, que negará estabelecer um diálogo

com o educando, principalmente por desejar manter a estrutura de dominação tanto prática quanto ideológica.

É nesse contexto de reflexão que percebemos a importância que a educação popular adquiriu ao longo dos anos, pois o homem se constitui como um ser histórico que, mesmo diante dos entraves postos pela sociedade, vem buscando construir sua própria história de luta para garantir melhorias de vida, tanto no âmbito do trabalho, da saúde quanto, sobretudo, da educação.

No Capítulo IV, vislumbraremos o panorama que envolve a história de luta das professoras, em busca de assegurar melhoria de vida, tanto do ponto de vista pessoal quanto profissional, a partir de suas representações sobre a prática desenvolvida no seio da escola pública.

CAPÍTULO IV - CENÁRIOS DE ANÁLISE

4.1 Um mergulho no universo das representações das egressas do PEC/RP

As possibilidades e imprevisibilidades que acompanham diariamente as tarefas do pesquisador levam-no a acreditar na diversidade de riquezas a serem encontradas no campo de pesquisa, no momento em que coleta os dados que refletem a disposição do fenômeno em estudo, no nosso caso, as representações das práticas profissionais das professoras egressas do Programa Estudante Convênio - Rede Pública no ano de 2004, através do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba.

Refletimos sobre essa assertiva por perceber que, no período de aproximadamente quatro meses, em que acompanhamos o exercício diário das práticas profissionais das professoras egressas do PEC-RP, presenciamos as mais diversas situações do contexto escolar, entre elas, o acompanhamento das aulas, o comportamento dos alunos, a recreação e o momento do lanche, o trabalho das supervisoras e das diretoras, o planejamento das professoras junto às supervisoras, enfim, os acontecimentos que geravam conflitos e também sucesso nas atividades da dinâmica escolar.

Os momentos de observação realizados no contexto das escolas que foram acompanhadas no percurso de investigação possibilitaram a identificação das variáveis que foram selecionadas para a análise das representações das professoras sobre suas práticas profissionais. Isso porque, convivendo com essas profissionais da educação, tivemos que compartilhar com elas os momentos de sucesso, de angústia e de reflexões sobre a situação educacional das escolas e das famílias, que não travam parcerias com a escola, como se não fossem também responsáveis pelo processo do educar. Segundo as professoras, a escola já desenvolvia o papel educativo-pedagógico, mas necessitava ainda do compromisso dos pais dos alunos em acompanhar seu desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem.

As variáveis de análise das representações, identificadas durante as observações, centraram-se nos pontos comuns percebidos no cotidiano das quatro professoras, com as quais convivemos no período da pesquisa, em seus locais de trabalho. Os pontos comuns identificados nas suas práticas profissionais corresponderam às questões de: relação professor/aluno, planejamento das atividades pedagógicas, avaliação da aprendizagem, didática de ensino e concepções de formação inicial e continuada.

A seleção dessas variáveis contribuiu para que as representações das professoras fossem desveladas a partir do panorama que apresentaram em seus depoimentos, que desnudaram a percepção sobre as suas práticas profissionais configuradas no espaço escolar.

Numa pesquisa de abordagem etnográfica, o trabalho de campo é o momento chave para se apreender a realidade, valendo-se da técnica de observação, instrumento valioso para apreciação das interações que ocorrem na escola.

As observações que foram realizadas nas salas de aula e nas escolas onde atuam as professoras Ana Luiza, Gabriela, Beatriz e Maria Clara nos desvelaram os fazeres profissionais dessas mulheres, pois cada uma delas apresentou uma forma diferenciada de trabalho. Porém, a realidade e os conflitos da profissão foram expressos de maneira comum na vida pessoal de cada uma delas, que compartilhavam praticamente as mesmas angústias, dúvidas, os dissabores e os sentimentos de impotência frente à estrutura posta pelas políticas educacionais no seio das escolas públicas de ensino fundamental, principalmente no que se referia à realização de suas práticas profissionais.

Por outro lado, a entrevista realizada com as professoras para identificar suas representações acerca das práticas desenvolvidas por elas no ambiente escolar se caracterizaram como uma técnica e instrumento aliado ao processo de observação com a finalidade de possibilitar uma leitura aprofundada da realidade à luz da teoria das representações sociais que envolve a prática docente no espaço da sala de aula da educação básica, mais especificamente nas séries iniciais do ensino fundamental.

4.2 Representações e práticas profissionais de pedagogas formadas em serviço pela UFPB

Tornar-se pesquisadora do e no próprio ambiente de trabalho, no caso de profissionais da educação, especificamente quando se trata do professor, não é tarefa fácil em virtude dos diversos conflitos que se instalam diariamente na escola. Esses conflitos, referentes à falta de organização do trabalho docente, em parceria com o corpo técnico e administrativo da escola, e à postura autoritária no estabelecimento da relação professor/aluno, têm exigido do professor posturas mais crítico-reflexivas em busca de manter o equilíbrio e a autoridade docente frente às situações vivenciadas no cotidiano profissional, mais ainda quando, junto a tais conflitos, encontram-se a luta constante por elucidação de problemas da avaliação da aprendizagem, a procura de estratégias para solucionar a indisciplina dos alunos e a necessidade de conquistar a família, para ser parceira do processo educativo escolar.

Há que se concordar que quase todas as situações vivenciadas na vida profissional das professoras Ana Luiza, Gabriela, Beatriz e Maria Clara se entrecruzam, sobretudo, seus questionamentos e certezas, que se configuram como papéis representacionais sobre a realidade educacional em que estão inseridas, até porque elas realizaram sua formação em nível superior no Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, através do Programa Estudante Convênio - Rede Pública (PEC/RP).

Centramos nossa análise no cenário das representações sociais por entender que se faz necessário refletir sobre as opiniões e impressões dessas professoras sobre o seu fazer profissional, nas séries iniciais do ensino fundamental, na perspectiva de refletirmos também sobre a política pública de formação de professores expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, sobre a qual se desencadearam polêmicas, como por exemplo, se essa formação se daria nos cursos de licenciatura plena ou normal superior, para que adotasse como base nacional comum a docência, o que implicou a reformulação do currículo dos cursos de Pedagogia no Brasil.

Os cursos que, até então, formavam o profissional pedagogo especialista para atuar como supervisor escolar, orientador educacional, administrador escolar e inspetor educacional, depois dessa reformulação, passaram a oferecer uma formação centrada na base da docência, enquanto as habilitações próprias da formação do especialista e técnico da educação sofreram alterações⁴⁸, podendo, a partir da legislação educacional de 1996, ser realizadas em cursos de pós-graduação *lato sensu*. De acordo com Shiroma, Moraes & Evangelista (2004, p.85),

A ANFOPE (Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação) sempre defendeu uma formação, sobretudo universitária para os docentes, assegurando a tríple missão característica desse nível: ensino, pesquisa e extensão. Embora admita a formação em nível médio, opõe-se a delegar essa atribuição aos institutos superiores de educação. De todo modo, desde a aprovação da LDBEN, o *locus* da formação de professores tem sido objeto de acirrada discussão na área. A questão estava em pauta para exame no Conselho Nacional de Educação, ao final de 1999, quando às vésperas, o presidente da república, tomou a todos de surpresa com o anúncio do Decreto 3.276/99 que estabelece que a formação de professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental deve ser efetuada exclusivamente em cursos normais superiores.

⁴⁸ As habilitações em supervisão escolar e orientação educacional passaram a ser uma única área de aprofundamento, enquanto as de administração escolar e inspeção educacional foram extintas do currículo, isto nos cursos de licenciatura plena em Pedagogia oferecidos nas universidades.

Diante do exposto, observamos que o referido Decreto possibilitou a abertura de um precedente para a criação de um grande contingente de cursos oferecidos na modalidade normal superior, em virtude da demanda exorbitante de profissionais da educação que se encontravam no exercício do magistério da educação básica sem a formação em nível superior, o que acarretou a expansão das faculdades privadas para dar conta da formação e qualificação dos professores.

A partir do que fora definido no Decreto 3.276/99 sobre a formação de professores, especificamente, originaram-se debates calorosos na academia e entre intelectuais da educação, tendo como preocupação a defesa de uma formação oferecida nos espaços da universidade pública buscando, sobretudo, desenvolver, no perfil de formação do professor, para além da técnica, a pesquisa e a extensão, o que não é possível nos cursos normais superiores, porquanto a formação aligeirada tem contemplado mais uma formação técnica.

A formação oferecida pelo Curso de Pedagogia da UFPB, através do PEC/RP, proporcionou às egressas um arcabouço teórico-reflexivo, com vistas à melhoria de sua prática profissional - pensar e fazer educação com compromisso de mudança, apesar dos obstáculos que perpassam o campo educacional, com suas políticas públicas ancoradas em propostas internacionais financiadas pelo Banco Mundial.

O que se busca, então refletir é sobre a proposta de formação de professores e suas contribuições para concretizar uma educação de qualidade, principalmente no que se refere ao tratamento da melhoria da qualidade da educação básica.

Portanto, quando pretendemos captar as representações sociais das professoras sobre a sua prática profissional, estávamos intencionalmente provocando nelas uma reflexão sobre as contribuições advindas do curso, como forma de realizar um trabalho pedagógico mais reflexivo, partindo, sobretudo, das próprias imagens que elas manifestam no dia-a-dia da escola. Nesse caso, a representação social se revela como fonte inesgotável de apreensão dos mais diversos sentimentos, significados, atitudes e imagens que os próprios sujeitos manifestam sobre a sua prática profissional.

Para compreendermos melhor como funciona a relação representação social e cotidiano, trazemos o conceito elaborado por Loureiro (2001) *apud* Dotta (2006, p. 67), para quem as representações se revelam

como uma forma de conhecimento que se origina na vida cotidiana, tendo como critério de verdade a capacidade de dar conta das questões desse cotidiano, ressaltando que, quanto melhor for a resposta aos problemas propostos, mais verdadeiro se torna esse tipo de conhecimento.

Na verdade, os conhecimentos e as ações postos em prática na vida profissional das professoras Ana Luiza, Beatriz, Gabriela e Maria Clara se caracterizam como um campo vasto de representações e significados, pois estão, o tempo todo, interagindo com seus alunos, com os demais profissionais da escola, repensando o contexto da educação e de sua profissionalização, reivindicando mudanças, seja na própria instituição de trabalho ou nos sindicatos e secretarias de educação, criando novas estratégias pedagógicas para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, buscando sua satisfação pessoal e profissional.

Quando solicitadas a descrever as representações de suas práticas profissionais, como se viam no processo educativo-pedagógico, elas deixaram transparecer, em suas falas, temas referentes à relação professor-aluno, aos processos avaliativos, à didática de ensino e planejamento das atividades, manifestando definições que nos reportaram ao processo de categorização dos dados, com base em Bardin (1988, p.118), que diz: “categorizar é um processo que implica duas etapas: o inventário, que corresponde ao isolamento dos elementos, e a classificação, que implica repartir os elementos, buscando organizar as mensagens”.

Por meio dos procedimentos adotados no processo de categorização das entrevistas, pudemos cumprir essas duas etapas (inventário e classificação) propostas por Bardin (1988), quando buscamos, a partir dos depoimentos, sistematizar os núcleos das mensagens e agrupá-las por categorias temáticas, o que, no processo de transcrição e organização dos dados, originou as seguintes camadas de análise, que descreveremos a seguir.

4.2.1 Representações sobre a relação professor-aluno

No que se refere aos aspectos que envolvem a relação professor-aluno, considerando as representações sociais das professoras participantes desta pesquisa, temos claramente definido que esse tipo de relação concebe, por diversas vezes, uma única interpretação, a que é destinada apenas ao tratamento da afetividade entre os atores e atrizes do processo de ensino-aprendizagem, quando, na realidade, temos a sala de aula como um espaço de relações pedagógicas, pois, de acordo com Freire (1997, p.51),

Elas incluem a questão do ensino, da aprendizagem, do processo de conhecer-ensinar-aprender, da autoridade, da liberdade, da leitura, da escrita, das virtudes da educadora, da identidade cultural dos educandos e do respeito devido a ela. Todas essas questões se acham envolvidas nas relações educadora-educandos.

Essas relações são definidas com base em pressupostos de aprendizagem e de construção de conhecimentos. Esses processos contam com a definição de objetivos que deverão ser atingidos no decorrer da vida escolar, sobretudo, buscando estabelecer, para além do clima de amizade e respeito entre educador e educando, vinculações entre o currículo e as experiências de ambos os sujeitos do processo educativo.

Na representação da Professora Ana Luiza sobre a relação que mantém com seus alunos, ela descreveu um relacionamento impregnado de sentimentos de compreensão e rigorosidade. Essa foi a forma que utilizou para denominar o tipo de relação professor-aluno estabelecida em sua sala de aula, através de seu fazer pedagógico, enquanto profissional, sinalizando que existem situações que fogem ao controle do professor, mas que se faz necessário estar atento e se questionar sobre a postura assumida com os seus pares.

Tem hora que eu me acho assim muito aberta, muito compreensiva e tem hora que eu me acho bastante rigorosa. Em que momento? De repente, eu começo uma brincadeira com eles e perco o rumo das coisas e fico me questionando, eu não devia ter permitido que chegasse a tal ponto. Porém, eu acredito que a educação, ela não é feita só da rigidez, da dureza, ela tem que ter também a flexibilidade porque senão fica insuportável, né não? Eu me acho amável, compreensiva, dependendo do momento e da situação.
(Professora Ana Luiza)

O que se torna evidente, nessa fala da professora, é que, na escola, a sua postura com os alunos tem sido objeto de reflexão, principalmente para si própria, quando consegue perceber que tem vivenciado uma relação que, o tempo todo, está sendo administrada, ora obedecendo a rigores, ora mantendo um espírito esportivo, descontraído, através de brincadeiras⁴⁹, pois, segundo expressa em sua representação acerca dessa relação, assumindo tal postura, estaria contribuindo para tornar dinâmico o processo de ensino-aprendizagem, mesmo admitindo os riscos, as dificuldades e o sentimento de insegurança, ao tentar conter as situações desagradáveis entre os alunos.

Concebendo os diversos momentos da sala de aula como uma trama de acontecimentos e ações que envolvem o ensinar e as relações de afetividade e de respeito entre educador e educando, temos em Dotta (2006, p.71) a seguinte reflexão:

As relações que o professor estabelece com seus alunos são de fundamental importância para a eficácia do processo ensino-aprendizagem, ressaltando o

⁴⁹ O termo “brincadeiras”, a que se referiu, trata-se de situações em que os alunos fazem piadas com os colegas em sala de aula, e a professora, para não deixar o mal-estar passar adiante, faz colocações em tom de piada para descontrair a turma e fazer com que seja dispersa a atenção antes criada mais para constranger.

necessário cuidado de não considerar o relacionamento com os alunos de forma isolada, sem a devida associação com o ensino.

De fato, a preocupação que a professora Ana Luiza demonstrou em sua representação social sobre a relação professor-aluno perpassa a reflexão de Dotta (2006) acerca dessa ponte que deve ser construída entre o ensinar - ao mesmo tempo em que se busca a eficácia do processo ensino-aprendizagem - e o relacionamento que se estabelece com os sujeitos do processo educativo.

Já a representação da professora Gabriela nos evidencia que a construção dessa relação envolve, além da figura do professor, o corpo técnico da escola que, em parceria, contribui para um clima mais solidário e satisfatório entre os atores e as atrizes do cenário escolar, pois a ausência de um coordenador pedagógico na escola tem dificultado a mediação dessa relação que, para ela, está mais centrada na melhoria da aprendizagem dos alunos e na busca de estratégias metodológicas para a inovação das atividades em sala de aula, de forma que tem se prontificado a fazer sempre o melhor, de acordo com suas possibilidades. Nesse sentido, ela expressa:

Na parte afetiva com os alunos, a gente também trabalha só, e eu faço o melhor, tento fazer o melhor, mas o que ficou pra trás é porque também a gente precisa de um apoio técnico. (Professora Gabriela)

Segundo a professora, administrar o relacionamento com os alunos e fazer com que eles aprendam cada vez mais e melhor tem sido uma batalha, por se sentir sozinha, sem orientação pedagógica regularmente, pois a escola não dispõe de calendário de planejamento, cabendo somente a ela a tarefa de encontrar novas alternativas para melhorar as condições de aprendizagem de seus alunos.

Como disse Gabriela, até na parte afetiva, tem sido realizado um trabalho solitário, porém enfatiza que tem feito e busca fazer o melhor para seus alunos. Isso se chama compromisso.

A representação da professora Gabriela em torno da relação professor-aluno está imbuída de uma postura de reconhecimento de uma prática profissional que exige compromisso com a formação dos educandos, admitindo também a afetividade, mas, sobretudo, focada no objetivo de formá-los para a vida e para o mundo do trabalho, para lhes propiciar o exercício da cidadania. Nessa perspectiva, Jodelet (2001, p.26) assevera que

as representações sociais devem ser estudadas articulando os elementos afetivos, mentais e sociais e integrando - ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação - a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideativa sobre a qual elas têm de intervir.

Na prática profissional de Gabriela, especificamente em suas representações no tocante à relação professor-aluno, foi possível perceber que seus esforços estão concentrados não necessariamente numa relação afetiva, mas no desejo de transformação das condições de aprendizagem de seus alunos e das práticas didáticas e curriculares desenvolvidas na escola.

Nesse sentido, foi possível percebermos, na convivência com a professora, preocupações em proporcionar aos seus alunos uma aprendizagem de qualidade, mesmo num cenário de escola pública estadual, que apresentava dificuldades de ordem pedagógica, mas que, por outro lado, era uma escola que contava com o recebimento de recursos, através de projetos em parceria com empresas privadas, como a Coca-cola, o Banco Real e a C&A, trazendo, dessa forma, benefícios para os alunos.

As parcerias com tais empresas são realizadas pela direção da escola, que se mostra interessada e comprometida com o trabalho administrativo e pedagógico da instituição, porque não conta com o trabalho das supervisoras escolares, pois já se encontram aposentadas, e a Secretaria de Educação não contratou profissionais para o preenchimento de tais vagas.

Entretanto, apesar de contar com essas parcerias, a escola enfrenta a ausência de supervisora e psicóloga para compartilhar as dificuldades e criar possíveis estratégias para solucionar os problemas vivenciados constantemente na sala de aula, como: agressão verbal e física, palavras de baixo calão, dificuldades de aprendizagem, entre outros.

Essa foi, pois, a realidade apresentada pela professora Gabriela sobre a relação professor-aluno, que tem se mostrado uma tarefa árdua para administrar de maneira solitária em sua prática profissional.

Na ótica da professora Maria Clara, essa mesma relação adquire outro significado, colocado na perspectiva puramente profissional, mas buscando sempre respeitar o espaço de cada um, estabelecendo limites na convivência diária na escola e na sala de aula.

Olhe, eu acho que existe respeito, existe meu respeito por eles e meu compromisso profissional. Mas essa questão da afetividade, como eu vejo muitos colegas falarem assim: Ah, que é mesmo que ser meu filho. Ah, que eu ensino por amor. Ah, isso, Ah, aquilo. Eu não me apego a aluno desse jeito não. Eu tenho meu compromisso profissional. Eu recebo um salário para ajudá-los a aprender, pra entendê-los, pra poder fazê-los aprender e eu

faço isso. Agora não tenho esse negócio de apego pessoal a aluno não, sou muito técnica. Eu cumpro as obrigações direitinho, acompanho todos eles direitinho, dou todas as explicações que os pais me pedem, mas apego pessoal, eu nunca me apeguei a nenhum e olhe que já faz tempo que eu tô trabalhando. [...] Gostar deles eu gosto, claro porque se não nem suportava ficar em sala de aula. Mas, assim é um gostar com limite, eu gosto ali enquanto aluno como você gosta de uma pessoa enquanto colega de trabalho, respeita como colega, é uma relação parecida. (Professora Maria Clara)

A representação da professora nos remete à questão da necessidade de profissionalização docente, principalmente quando faz referência ao desempenho de uma atividade profissional realizada com comprometimento, e não, por vocação ou amor, pois, para isso, ela estudou, fez o curso de magistério e licenciatura em Pedagogia e, para tanto, deseja ser reconhecida como uma profissional da educação. De acordo com Weber (1996) *apud* Santos & Andrade (2003, p.40),

As atividades pedagógicas têm sido, ao longo da história da educação no Brasil, atribuídas às mulheres - sobretudo no que se refere a alfabetizar. Passividade, paciência incondicional, doçura e obediência são características associadas à figura da mãe, papel principal atribuído à mulher, que tem sido socializada “como um ser a serviço dos outros”. Tais características têm se tornado estereótipos que mascaram a dimensão política dessas profissionais.

Ser professora significava atuar com amor ou por vocação, e sua imagem tem sido associada à da “tia” - aquela que exerce um parentesco em primeiro grau com a mãe ou o pai do aluno. Considerava-se a escola como a extensão da família, a qual, na ausência dos pais, assumia a função de educadora, e à professora era confiado o desempenho da função materna, enquanto estivesse cuidando dos alunos, ensinando-lhes as primeiras letras.

Essa é a situação vivenciada pela professora Maria Clara, que é alfabetizadora, mas que, sobretudo, mostra-se como uma profissional, acenando para uma representação social sobre a relação professor-aluno, que vislumbra o seu papel social e político com vistas a propiciar uma formação de qualidade para os futuros cidadãos, visto que, para os alunos, ela será a referência por ter sido a primeira professora, e não apenas, a “tia”.

Para Almeida (1998, p.80), “a incorporação dos atributos afetivos em determinada profissão, seja qual for, não retira dela o conhecimento e a técnica necessária para sua valorização e correto desempenho”. Na fala de Maria Clara, essa assertiva de Almeida (1998) transparece-nos após ter sido enfatizado que desempenhava um papel técnico, porém assumindo que mantinha uma relação de afetividade com seus alunos, pois se não existisse esse sentimento, segundo ela, seria difícil exercer a profissão.

Parece-nos, em parte, contraditório o depoimento da professora porque, na primeira parte de sua fala, aponta para o desempenho de uma atividade estritamente profissional e técnica, mas depois, ratificou o tipo de afetividade existente na relação professor-aluno.

O tipo de relacionamento que a professora Maria Clara admite ter com seus alunos é constituído pelo respeito e pela amizade, pois se trata de crianças do 1º ano do ensino fundamental e, portanto, essa relação não deve ser confundida com laços familiares.

A representação de afetividade, no campo profissional, só se tornou explícita na segunda parte da fala da professora, quando afirmou:

[...] Gostar deles eu gosto, claro porque se não nem suportava ficar em sala de aula. Mas, assim é um gostar com limite, eu gosto ali enquanto aluno como você gosta de uma pessoa enquanto colega de trabalho, respeita como colega, é uma relação parecida. (Professora Maria Clara)

Vemos, aqui, que o relacionamento professor-aluno é representado pela professora como sendo uma relação semelhante à que se tem com um colega de trabalho, determinando a condição de representatividade que aquele alguém exerce na sua vida: respeita-se e gosta-se enquanto aluno, enquanto pessoa, não comparando ou misturando sentimentos como o que se sente por familiares.

A relação professor-aluno aparece, quase sempre, nas representações dos sujeitos, vinculada, inicialmente, à dimensão afetiva, evidentemente explícita no campo educacional, por se conceber ainda a escola como uma extensão da família, local em que as crianças vão para aprender, mas que também vão para se educar. No entanto, essa visão de escola permanece fortemente marcada nas mentes dos sujeitos sociais, porém não se deve concebê-la com ingenuidade, pois, de acordo com Masetto (1997, p.21), a escola, enquanto instituição formativa,

surge historicamente como fruto da necessidade de preservar e reproduzir a cultura e os conhecimentos da humanidade, crenças, valores e conquistas sociais, concepções de vida e de mundo, de grupos e classes. Ela permaneceu e se modernizou à medida que foi capaz de se tornar instrumento poderoso na produção de novos valores e crenças, na difusão e socialização de conquistas sociais, econômicas e culturais desses grupos ou classes.

Sendo assim, na condição de instrumento que produz e reproduz cultura, a escola desempenha um papel social e político na formação dos grupos e classes que se coadunam

com propósitos e necessidades específicas em busca de conquistas e transformações sociais ou, então, para conservação e reprodução de valores e crenças que circulam na sociedade.

Historicamente, a escola adquiriu um corpo social com objetivos definidos, principalmente no que se refere à constituição dos elementos formativos que circulam diariamente na produção de conhecimentos e na rede de interações que acontecem em sala de aula e na convivência entre educador e educando, através do processo ensino-aprendizagem.

O olhar representacional da professora Beatriz sobre a relação professor-aluno, mantida no espaço escolar, envolve necessariamente o zelo pela afetividade com seus pares, pois leciona na turma do 1º ano do ensino fundamental e reconhece que é nessa fase da educação que os alunos precisam ser lapidados, tendo em vista os aspectos do processo de aprendizagem e da educação, por vezes, descomprometida ou mesmo pela ausência dos pais em casa e na escola.

Em relação ao exercício da sua profissão, afirma a professora Beatriz: “A afetividade é algo que eu zelo por ela e sempre prevalece na minha realidade em relação aos alunos e colegas de trabalho”.

Isso nos faz perceber que a afetividade demonstrada pela professora na relação com os alunos também se estende aos colegas de trabalho, aqui se tratando do respeito ao outro, às diferenças de opiniões, às formas de trabalho, enfim, à busca por uma convivência harmoniosa, apesar dos conflitos que possam ser manifestados nas relações em sociedade.

Nos momentos de observação realizados na turma da professora Beatriz, foi possível percebermos a imagem que ela constrói acerca dessa relação que se expressava nas atitudes em sala de aula.

Essas atitudes puderam ser percebidas quando a professora trabalhava com os alunos os valores de respeito, justiça e solidariedade, demonstrados nos momentos do lanche, quando os fazia compartilhar os alimentos com aqueles que não tinham comida suficiente; na hora da recreação no ginásio, realizando brincadeiras que envolviam a participação e a colaboração da coletividade; nas aulas, ensinando-os a respeitar os direitos e deveres uns dos outros, em situações que se referem a escutar o colega, só falar quando for sua vez, evitar conversas paralelas durante a explicação dos conteúdos, reconhecer os erros cometidos ao utilizar brincadeiras de mau gosto com os colegas e pedir desculpas imediatamente.

Segundo a professora, situações dessa natureza, ao serem trabalhadas em sala de aula, ajudam a disciplinar os alunos, uma vez que, no relacionamento familiar, muitos deles não contam com o apoio e a educação necessária para integrá-los à vida em sociedade, pois apresentam problemas de ordem comportamental, como falta de limites dos pais na criação

dos filhos; convívio em locais inadequados, em que a criança fica exposta ao relacionamento com pessoas de má índole etc.

Os valores trabalhados em sala de aula pela professora se encontram referenciados nos conteúdos de ética propostos para o ensino fundamental nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A abordagem dos conteúdos de ética no ensino fundamental, de forma transversalizada, perpassa as trilhas curriculares próprias das diversas disciplinas do conhecimento, como: Matemática, Português, Ciências, História, Geografia, Artes e língua estrangeira, revelando-se como prioridade nessa modalidade educacional por “impregnarem toda a prática cotidiana da escola” (PCNS, 2001, p.102).

Observando a importância de trabalhar os conteúdos da ética e a forma como a professora se relacionava com seus alunos, podemos afirmar que sua atitude foi de uma firmeza admirável, pois, no convívio de aproximadamente quatro meses, acompanhando o seu trabalho, percebemos que suas representações sociais acerca da relação professor-aluno tornavam-se explícitas em suas atitudes, objetivos, compromisso político e social, assumidos constantemente com a formação de caráter e de aprendizagem de seus alunos, até porque muitos deles necessitavam de um apoio emocional e de um referencial que não fora, anteriormente encontrados na família.

Dessa forma, o papel desempenhado pela professora Beatriz extrapolava os limites do programa conteudístico que também deveria cumprir. Sentia-se feliz ao perceber que estava conquistando o respeito de seus alunos, até mesmo quando precisava ser rígida quanto ao comportamento deles e, mais ainda, experimentava o sentimento de satisfação do trabalho realizado ao vê-los alfabetizados.

As representações sociais das professoras egressas do PEC/RP acerca da relação professor-aluno revelaram, como um dos elementos de apreciação em suas práticas profissionais, o zelo pela afetividade, embora esta se encontre centrada na idéia do respeito que deve perpassar o relacionamento mantido no âmbito da sala de aula e também do convívio com os colegas de trabalho.

Nos quatro depoimentos, percebemos que o reconhecimento do trabalho delas, enquanto profissionais da educação, é, sobretudo, uma exigência manifestada claramente, ou seja, através da relação que se propõe em sala de aula, desejam que os alunos valorizem as ações educativas por elas realizadas, que extrapolam a dimensão técnica do trabalho pedagógico.

As condições em que se revela a relação professor-aluno nas representações sociais das professoras egressas do PEC/RP nos conduzem a uma interpretação de maturidade e de compromisso dessas profissionais que, apesar das dificuldades postas no exercício da profissão, encontram-se sempre refletindo sobre as práticas realizadas, na busca de encontrar melhorias para a educação e satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, conforme o que fora acordado na Conferência de Educação para Todos na Tailândia.

Sobre o atendimento das necessidades básicas de aprendizagem, está a preocupação com a melhoria da qualidade da educação que, segundo o documento da Declaração Mundial de Educação para Todos, pode ser observada através dos “resultados, e esses se verificam no rendimento escolar”. (BOTEGA, 2005)

Os resultados podem, portanto, ser manifestados a partir de um aprendizado efetivo que vai considerar as formas de trabalho do professor, mas também as condições estruturais do sistema educacional e escolar para tornar possível a qualidade da educação. Entre esses resultados, podemos identificar os processos de formação inicial e continuada, a infraestrutura das escolas (prédio, biblioteca, laboratórios, etc) e política de valorização salarial dos profissionais da educação.

4.2.2 Representações sobre planejamento das atividades pedagógicas

O segundo aspecto a ser tratado nas representações sociais das professoras egressas do PEC/RP é o planejamento das atividades pedagógicas escolares, realizadas através de reuniões específicas com a supervisão, como também o planejamento individual, - o plano de aula - que norteia o trabalho da sala de aula para cumprimento dos conteúdos previstos no currículo.

O planejamento da escola em que a professora Ana Luiza trabalha ocorre quinzenalmente e reúne as equipes técnico-administrativas e os docentes. A representação que a professora faz sobre esse tipo de planejamento está centrada na perspectiva da sua participação, de se fazer presente nesses momentos promovidos pela instituição para discutir as questões de ordem pedagógica, principalmente no que se refere ao tratamento dos conteúdos a serem trabalhados. Na fala de Ana Luiza, encontramos a seguinte descrição do planejamento escolar:

Do planejamento, bastante participativo, (...) A gente tem um encontro, porque tem planejamento quinzenal que fica todo mundo, aí a gente ainda tem um encontro semanal com a supervisora onde a gente faz um

levantamento do que foi trabalhado naquela semana, certo? Na terça-feira é o dia que eu sento com a supervisora de 8hs até 10hs, são praticamente duas horas pra gente fazer o apanhado todinho da semana, passar pra ela as informações que aconteceu na semana anterior e ver o que é que vai trabalhar na próxima semana. (Professora Ana Luiza)

Inicialmente, temos aqui duas discussões sobre a representação social do planejamento escolar: primeiro, o ocorrido quinzenalmente para se tomar conhecimento do trabalho realizado por todos os docentes; segundo, aquele que, realizado semanalmente, presta um acompanhamento mais individualizado junto ao professor para criar estratégias de aprendizagem, visando à melhoria do desempenho do aluno.

Faz-se necessário recorrer ao conceito de planejamento para entendermos as representações que a professora fez sobre os momentos pontuais de reunião e de encaminhamento das atividades propostos pela supervisora da escola e, ainda, conhecermos como ela concebe a realização de seu trabalho com a professora. Libâneo (1994, p.222) afirma que

O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. [...] Isso significa que os elementos do planejamento escolar - objetivos, conteúdos, métodos - estão recheados de implicações sociais, têm um significado genuinamente político.

Diante do exposto pelo autor (1994), temos que o planejamento vai além de reuniões pontuais, ou seja, são momentos que reúnem e agregam docentes e corpo técnico da escola para discutir as questões de conteúdo programático e sua relação com os problemas de ordem econômica, política e social que perpassam a sociedade.

Trata-se de um momento específico, em que são determinadas e orientadas as ações para o cumprimento das atividades a serem trabalhadas pelo professor em sala de aula. A hora do planejamento é essencial para que sejam discutidas, refletidas, organizadas e elaboradas estratégias didáticas para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem, pensando esse processo à luz dos problemas que se manifestam no contexto social e na realidade vivenciada pelos alunos.

Quando a professora Ana Luiza fez sua representação do planejamento como sendo momento pontual de encontro com a supervisão escolar para pensar e repensar os conteúdos curriculares a serem desenvolvidos no decorrer do ano letivo, não deixou de contemplar, mesmo que implicitamente, a idéia de planejamento como uma ação racionalizada, organizada

e coordenada, de acordo com a definição apontada por Libâneo (1994). A supervisora Mariah, ao descrever como se dava o planejamento escolar, assim se posicionou:

[...] tem o planejamento geral que é um planejamento de todos os conteúdos que vai ser trabalhado durante o ano. Então nós vamos sentar e discutir as atividades, os conteúdos, onde os meninos avançaram, onde os meninos não avançaram, o que a gente precisa desenvolver, esse é o planejamento semanal. Aí é feito, ela faz tudo, registra tudo lá e depois me dá a folhinha lá com todo o planejamento e isso, a gente fica acompanhando.

Ao se reunirem quinzenalmente, a supervisão e todos os professores da escola municipal Ateneu estão buscando observar as ações realizadas, os possíveis acertos, em termos de conteúdos aplicados, projetos pedagógicos e realização de eventos culminantes de datas comemorativas, geralmente contempladas pelo calendário escolar.

O segundo processo vivenciado no planejamento semanal e de atendimento individualizado adquire, na representação da professora, objetividade e funcionalidade, em virtude de prestar uma assistência mais direta ao professor, identificando os problemas da prática e criando, todos juntos, as possíveis soluções.

Ana Luiza traz consigo a imagem do planejamento como algo necessário e urgente, pois, em sua visão cotidiana sobre a prática profissional exercida na escola, a parceria corpo técnico e equipe docente se torna essencial para o sucesso da vida escolar.

Essa é também a representação que a professora Gabriela fez acerca do planejamento, quando afirmou:

Eu faço o possível, dentro das minhas possibilidades, nós tentamos planejar junto com as professoras das outras séries, é a mesma série. A gente se reúne, a gente planeja, a gente procura fazer o melhor em sala de aula em termos de apresentar conteúdos, avaliar, a gente procura fazer o melhor, só que nesse planejamento por a escola estar sem uma equipe técnica, a gente faz só, a gente faz sozinha e a gente vê o que é pra fazer porque a escola não tem um apoio técnico ainda, estamos sem supervisor, sem orientador, sem psicólogo na escola. (Professora Gabriela)

A fala da professora denota um clamor urgente por se detectarem os problemas que a parte pedagógica sofre e reconhecer a necessidade da presença de um supervisor escolar para orientar o trabalho docente.

De fato, a representação de Gabriela sobre o planejamento, enquanto forma de realizar parceria com outras colegas que lecionam na mesma série e com a supervisão, aponta para a ressignificação do processo de ensino-aprendizagem, pois, ao adotar uma prática de planejamento compartilhado, embora a dinâmica da sala de aula obedeça às estratégias

individuais de trabalho do professor, essa mesma prática (planejamento) vai contribuir para que, juntas, possam superar os conflitos e adquirir sucesso no desempenho de suas práticas no ambiente escolar.

A figura do supervisor é, indiscutivelmente, de suma importância para o bom andamento das atividades pedagógicas, porquanto ele é o profissional que, preparado e habilitado em sua formação inicial para atuar nessa área, vai coordenar as ações do trabalho docente.

Enquanto Gabriela, tem sua representação de planejamento como momento de parceria entre corpo técnico e equipe docente, a professora Beatriz tem aqui sua representação de planejamento ancorada na perspectiva da necessidade de refletir e organizar as ações do trabalho pedagógico com a colega que leciona na mesma série em turno oposto e afirma:

Com relação ao planejamento, eu sinto necessidade de planejar junto com a colega que trabalha no horário oposto com a mesma série, para que em conjunto possamos organizar as atividades de maneiras diversificadas para poder atender as necessidades dos nossos alunos.
(Professora Beatriz)

A representação de planejamento da professora Beatriz se dá no aspecto colaborativo de realização de atividades para uma mesma série, ou seja, sua imagem de planejamento está centrada no atendimento de necessidades de um grupo específico de alunos, nesse caso, os do primeiro ano do ensino fundamental, que necessitam de atividades direcionadas para o processo de alfabetização.

Essa representação de Beatriz reflete o que Masetto (1997, p.80) define sobre o planejamento que, na sua concepção, é

um instrumento útil de trabalho para professores e alunos. Existe para resolver (e não criar) problemas. Por exemplo: adequar atividades ao tempo disponível, selecionar conteúdos, técnicas e estratégias e avaliar conforme os objetivos definidos e dentro dos limites existentes.

A idéia que se tem na representação de Beatriz é o planejamento, considerado como a parte prática do trabalho pedagógico. O desejo de planejar com a professora do turno oposto para determinar as ações a serem desenvolvidas através do conteúdo programático revela a preocupação em realizar um trabalho conjunto, de cooperação, buscando, sobretudo, estabelecer uma parceria profissional.

Como podemos notar, na representação de Beatriz sobre o planejamento, a figura da supervisão não foi expressa em suas palavras, talvez por não existir na escola uma sistemática

de encontros destinados para essa finalidade, pois, de acordo com a supervisora Maíra, que acompanha, há mais de seis anos, o trabalho da referida professora, a escola “não tem uma sistemática de planejamento. Ele acontece de forma aleatória. A professora tem bom desempenho e não apresenta problema porque ela resolve tudo”.

Dessa forma, a supervisora justifica a falta da sistemática de planejamento e, ao mesmo tempo, evidencia que o desempenho da professora é suficiente para resolver todos os problemas apresentados na sua prática de sala de aula. É como se dissesse aqui que Beatriz não necessita de apoio pedagógico porque consegue solucionar tudo sozinha, sem recorrer à supervisão escolar.

Sabemos que a natureza do trabalho pedagógico não admite atitudes isoladas, solitárias, mas sim, de participação, envolvimento e comprometimento dos membros que formam o corpo técnico-administrativo e equipe docente. Portanto, o que se revelou na fala de Maíra foi a confiança que ela manifesta na prática de Beatriz, mas que não deve se isentar de acompanhar a professora, até mesmo no sentido de mostrar-se atuante na dinâmica escolar, que comporta as ações educativas implementadas nos conteúdos curriculares através de projetos pedagógicos, eventos comemorativos etc.

Para a professora Maria Clara, o cenário representacional do planejamento escolar configura-se de forma diferenciada das demais professoras egressas do PEC/RP, quando afirmou:

O planejamento da escola existe, teoricamente eles consideram planejamento. Reúne mensalmente [...] a escola toda e eles passam os informes que vem da Secretaria e diz os projetos que a Secretaria tá metendo no meio das nossas atividades que eu e todo mundo da minha escola tem chiado muito com isso. Eu acho que eles pensam que a gente não planeja e fora esse, tem o quinzenal que eles dizem que é um acompanhamento mais de perto que é só com os professores, mas que também é mais a base de informe mesmo assim. E dá uma olhada nos nossos cadernos, nas nossas anotações que a gente faz como plano de aula, porque a gente planeja mesmo é em casa e só. Então eu não considero exatamente planejamento. Planejamento pra mim seria uma coisa mais específica, um acompanhamento mais de perto, de se interessar em como certos conteúdos estão sendo trabalhados, de dar uma orientação aqui e outro ali, isso tá longe.
(Professora Maria Clara)

A forma de planejar, vivenciada por Maria Clara, mostra-se insatisfatória, diante das necessidades postas no cotidiano da prática escolar. De acordo com suas representações acerca do planejamento, ele não pode ser reduzido a um momento de informes sobre projetos

que a Secretaria de Educação Municipal encaminha para implementação nas atividades escolares com a culminância de eventos.

Na realidade, manifestam-se queixas em relação às exigências de cumprimento dos projetos pedagógicos elaborados pela Secretaria de Educação, desconsiderando a plataforma de trabalho organizada pela escola no início do ano letivo, quando são definidas as ações pedagógicas que envolvem a seleção dos conteúdos, as formas de avaliação, a programação de eventos culturais, entre outras. Porém, ao ouvirmos o posicionamento da supervisora Marina, que trabalha há vinte e quatro anos nessa função e há oito acompanha a professora Maria Clara, ela (Marina) descreve os momentos de planejamento escolar da seguinte forma:

[...] Os nossos planejamentos eles são assim bem livres. Todos os professores têm oportunidade de comentar, de discutir, de relatar sobre as suas questões, da sua turma, sobre as avaliações de sua turma... Eu sempre, toda vida fui um pouco assim... não é que seja rigorosa, mas sempre eu estou perguntando: Olha, vamos relatar, tá aqui pra você relatar como é que vai a sua turma. Não é só em comportamento, é porque há uma questão muito assim, no ar que todos os professores no geral reclamam muito é de comportamento. Aí eu digo: não, o comportamento você deixa de lado. Eu quero saber o que é ele está aprendendo. E sempre eu, estou chamando não só Clara, mas como as outras professoras também para a sala dos técnicos. Assim... É uma conversa informal porque fica entre a equipe e o professor e ela tem mais abertura pra conversar, pra se abrir e contar o que tá acontecendo na turma, o que gostaria de fazer, se acha que não dá certo, o que não dá e aí a gente vai tentando, ajustando as coisas.

Mas, na representação da professora Maria Clara, o planejamento é um momento de acompanhamento, de reflexão sobre as estratégias utilizadas para o trabalho pedagógico, de ver e rever o sucesso e o fracasso dos objetivos de aprendizagem propostos na aplicabilidade dos conteúdos, e não, de cobranças ou observações de planos de aula como cumprimento das atividades do professor.

A “liberdade” e o “ajustamento” desses planejamentos é o que vem incomodando a professora, pois não se trata de desabafar os problemas da sala de aula, mas de um momento especial para sistematizar as estratégias para enfrentamento da problemática comportamental e de aprendizagem dos alunos.

O que o professor deseja, nas reuniões de planejamento, são orientações para saber onde acertou e de que forma precisa melhorar sua prática profissional, o que é lamentável. E ela afirma: “a gente planeja mesmo é em casa e só”.

Esse planejamento solitário pode ser até necessário em algumas circunstâncias, no sentido de selecionar aquilo que é específico para o trabalho com sua turma, mas, por outro

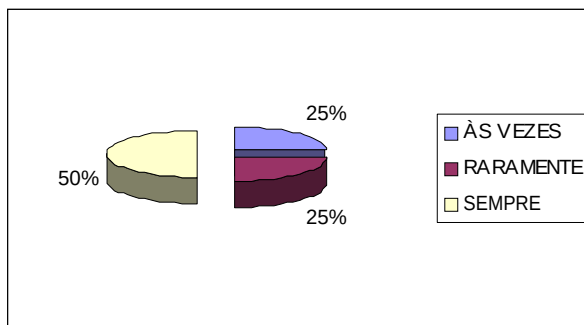
lado, é preciso socializar com colegas professores e com a supervisão as estratégias pré-definidas para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Assim sendo, a socialização das estratégias de planejamento da equipe docente, em conjunto com a supervisão escolar, contribuirá para se desvelarem novos caminhos a serem trilhados, com o intuito de alcançar o sucesso do processo formativo dos alunos, público-alvo e majoritário para o qual a escola e os profissionais da educação abrem suas portas.

A organização do planejamento adotado pelas escolas, de acordo com os depoimentos das quatro professoras egressas do PEC/RP, obedece a uma estrutura de encontros mensais, quinzenais e semanais. Geralmente os planejamentos mensais e quinzenais servem para reunir as equipes técnico-administrativas e os docentes da escola, para fazerem um balanço geral das atividades realizadas e se organizarem para encaminhamentos e execução do próximo bloco de atividades e conteúdos curriculares.

Sobre a parceria professoras/supervisoras no processo de planejamento das atividades pedagógicas, podemos observar, através do gráfico seguinte, os percentuais que confirmam a frequência de planejamento das equipes docente e técnica.

Gráfico 03 - Frequência de suporte da supervisão escolar



O gráfico demonstra que 50% das professoras, um percentual que representa duas delas, afirmaram sempre se encontrar para seleção, discussão e sistematização dos conteúdos e atividades a serem desenvolvidas bimestralmente ou mensalmente na escola.

Temos ainda uma terceira professora, que representa 25% da amostra, que confirmou que, às vezes, reúne-se com a supervisão escolar para o planejamento e, por fim, a quarta docente (25% da amostragem da pesquisa), que afirmou raramente receber da supervisão escolar suporte pedagógico para a realização das atividades escolares.

No que se refere aos planejamentos semanais, eles funcionam como acompanhamento individualizado e de assistência direta ao professor, para se tratar de problemas específicos da

turma, como a forma de trabalhar os conteúdos, seleção de instrumentos de avaliação da aprendizagem e organização de indicadores de desempenho dos alunos frente aos processos avaliativos.

4.2.3 Representações sobre avaliação: processo ou classificação?

No sentido de apreender as representações sociais das professoras e as concepções que as supervisoras manifestam sobre os processos avaliativos desenvolvidos na prática profissional docente, respaldamo-nos em Moscovici (1978, p.56-57), que refere:

Representar uma coisa (...) não é com efeito simplesmente duplicá-la, repeti-la ou reproduzi-la; é reconstituí-la, retocá-la, modificar-lhe o contexto. A comunicação que se estabelece entre o conceito e a percepção, um penetrando no outro, transformando a substância concreta comum, cria a impressão de ‘realismo’. (...) Essas constelações intelectuais uma vez fixadas nos fazem esquecer de que são obra nossa, que tiveram um começo e que terão um fim, que sua existência no exterior leva a marca de uma passagem pelo psiquismo individual e social.

Contudo, as representações dos processos avaliativos implicam o desembaraçar da teia de subjetividade carregada pelo professor a fim de reconstituir e modificar o conceito e a percepção que se tem de avaliação enquanto objeto real, concreto, instrumento formativo de aprendizagens, e não, de instrumento quantificável das aprendizagens obtidas no decorrer do ano letivo.

Para adentrarmos o campo das representações sociais das professoras egressas do PEC/RP, passaremos, necessariamente, pelo conceito de avaliação mediadora, defendido por Jussara Hoffman (1991, p. 67), a qual supera os limites da avaliação classificatória, pois representa “[...] ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando idéias, reorganizando-as”.

Nesse sentido, a avaliação mediadora desempenha papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem com vistas à reorganização dos saberes, uma vez que professor e alunos trazem consigo uma carga significativa de experiências adquiridas no cotidiano e que podem ser aliadas aos processos formativos dos conteúdos previstos no currículo escolar.

A avaliação tem sido, de fato, uma questão geradora de debates polêmicos em torno das práticas profissionais exercidas pelos professores no contexto da escola, no sentido de

definir a melhor forma de avaliação e como vai ser identificada a aprendizagem ou não do aluno mediante o que fora abordado no decorrer das diferentes disciplinas do conhecimento.

E nesse embate, encontram-se professores das mais diversas modalidades de ensino, entre eles, os que atuam na educação básica, na educação a distância, na educação superior etc.

No caso das representações das professoras egressas do PEC/RP sobre os processos avaliativos desenvolvidos no âmbito das escolas em que lecionam, temos o primeiro depoimento dado pela professora Ana Luiza.

Na avaliação eu me acho bastante flexível porque é muito difícil avaliar. Uma das coisas mais difíceis é avaliar, né? Porque às vezes o aluno, ele tem certa dificuldade, em determinados conteúdos, em determinadas atividades que você desenvolve na sala de aula. Em contra partida, em outras eles deslancham, então é muito difícil. Na minha concepção, avaliar é uma das coisas mais difíceis que existe. (Professora Ana Luiza)

De fato, o processo de avaliação, segundo a representação da professora Ana Luiza, encontra-se revestido ainda de uma avaliação que classifica, mensura o que foi apreendido pelo aluno, do ponto de vista da aprendizagem dos conteúdos, pois a existência de cadernetas, com seus espaços quadriculados para registro das notas ou conceitos pressupõe classificação e mensuração.

Numa das visitas realizadas à sala de aula da Professora Ana Luiza, deparamo-nos com um momento de entrega de avaliação, uma vez que ela, ao mesmo tempo em que fazia a entrega das provas, também realizava comentários sobre as notas de seus alunos, aconselhando-os para que buscassem estudar cada vez mais os conteúdos curriculares para obter um melhor desempenho em futuras avaliações.

Para os alunos que apresentaram nota abaixo de seis (6,0), a professora solicitou que levassem a prova para casa, para serem assinadas por suas mães e, no dia seguinte, trouxessem para ela arquivar nas pastas, que seriam devolvidas no final do ano letivo.

A expectativa gerada entre eles, nesse momento, foi intensa, pois cada um ficava aguardando a entrega da prova e sua respectiva nota. Uma das alunas disse à sua colega que não tinha recebido a prova de volta para a mãe assinar e que, por isso, acreditava ter alcançado uma boa nota. Em seguida, a colega se encaminhou à professora comentando a fala da outra aluna. Essa situação gerou grandes comentários entre os alunos, e alguns começaram a rir daqueles cuja nota havia sido seis (6,0). De fato, Ana estava entregando apenas as provas

daqueles que tinham nota abaixo de seis (6,0) para que suas mães tomassem conhecimento da situação e fossem à escola para dialogar na busca de solucionar o problema da avaliação.

Devido a isso, a professora reclamou, alertando que todos ali tinham tempo suficiente para estudar, mas, por não se interessarem, apresentavam notas baixas na prova. Além disso, Ana Luiza fazia a revisão dos conteúdos minutos antes da avaliação e se indignava com os resultados obtidos.

Nesse mesmo dia, foi realizada outra avaliação, denominada “teste de verificação de aprendizagem”, quando, mais uma vez, revisou os conteúdos e, ao final da aula, aplicou o referido teste.

Um dos fatos que nos chamou a atenção foi o comportamento centrado dos alunos no momento da avaliação, pois ficaram calados, quietos, as carteiras foram afastadas umas das outras pela professora, com o objetivo de evitar a cola ou famosa “fila” (colagem das respostas dos colegas).

A prova, no universo da escola, é o exemplo mais evidente da utilização do mecanismo de controle disciplinar. Ela serve exatamente para vigiar o desempenho dos alunos, estabelecer comparações entre eles e “premiar” aqueles que obtiverem o melhor desempenho.

Outro exemplo que pode ser mencionado são as campanhas para selecionar o aluno ou professor nota dez. Através delas, o poder disciplinar é exercido por meio de exame, porque, analisando esses sujeitos (seus comportamentos, seus desempenhos, etc.), classificando-os e, depois, selecionando os que demonstram ‘maior’ capacidade, favorece-se o estabelecimento da padronização, e todos aqueles que não conseguem se enquadrar nessa ordem recebem castigos disciplinares.

Esses são exemplos de procedimentos utilizados para propiciar o ajuste de educadores e de educandos às regras escolares. Em relação aos educandos, as rotulações que a escola comumente aplica servem para provocar neles o sentimento de culpabilização pelo seu fracasso escolar, além de servirem também como forma de punição máxima para que se purifiquem do “pecado” cometido durante o ano letivo.

Além dos mecanismos de controle disciplinar já citados, temos, ainda, a reprovação, que assume o papel de punição severa àquele que transgrediu a ordem, que não foi suficientemente bom e participativo nas aulas, que não atingiu notas máximas nas avaliações.

O próprio sistema educacional prescreve para as instituições escolares normas acerca da determinação de médias para aprovação, reprovação, critérios de avaliação para prova final, percentual de falta de alunos, entre tantas outras normas que amarram o professor ao

dilema de uma avaliação que serve mais para medir o conhecimento adquirido do que para estimular no aluno o desejo de aprender, de estar na escola para obter uma aprendizagem significativa e progressiva.

Não nos declaramos, aqui, contrários às regras instituídas legalmente pelo sistema educacional, mas esse é um aspecto evidenciado nas representações dos professores e que, para eles, incomodam, quando, mediante um momento de avaliação, alguns apresentam bons resultados, e outros acabam por “fracassar”.

Sobre essa situação de fracasso demonstrada pelo aluno, através da não aprendizagem dos conteúdos e seus freqüentes erros, temos a seguinte reflexão em Hoffmann (1994, p.57):

Se o aluno é considerado um receptor passivo dos conteúdos que o docente sistematiza, suas falhas, seus argumentos incompletos e inconsistentes não são considerados senão algo indesejável e digno de um dado de reprovação. Contrariamente, se introduzimos a problemática do erro numa perspectiva dialógica e construtivista, então o erro é fecundo e positivo, um elemento fundamental à produção de conhecimento pelo ser humano. A opção epistemológica está em corrigir ou refletir sobre a tarefa do aluno. Corrigir para ver se aprendeu reflete o paradigma positivista da avaliação. Refletir a respeito da produção de conhecimento do aluno para encaminhá-lo à superação, ao enriquecimento do saber significa desenvolver uma ação avaliativa mediadora.

Hoffmann (1994) entende que as situações de fracasso e de erros dos alunos, apresentadas nos momentos de avaliação, rendem para o professor uma reflexão acerca das abordagens conteudistas e atividades realizadas em sala de aula, buscando considerar as diversas habilidades e aprendizagens diferenciadas que o corpo discente manifesta.

Nessa perspectiva, serão os erros que, refletidos numa perspectiva dialógica, contribuirão para fomentar a produção do conhecimento pelo aluno, pois o ajudará na superação dos resultados de aprendizagem insatisfatórios, visto que ele buscará acertar cada vez mais sem criar rejeição aos erros antes cometidos.

Mesmo diante dessa reflexão de Hoffmann (1994), que aponta para uma proposta de avaliação mediadora, efetiva e eficaz no processo de ensino-aprendizagem, nas mentes dos/as professores/as, o que vem constantemente à tona é a procura pela forma correta de fazer recuperar aqueles que não tiveram uma aprendizagem satisfatória manifestada através da nota ou conceito.

Por esse motivo é que a representação da professora Ana Luiza sobre a avaliação se mostra como algo difícil, inalcançável, distante de ser justa, por mais que sejam utilizadas estratégias na perspectiva da avaliação mediadora, pois estas desembocarão e terão seu fim na aplicação da avaliação classificatória.

Os problemas pertinentes à avaliação não são apenas manifestados nas representações da professora Ana Luiza, mas, sobretudo, no que pensam também as professoras Maria Clara, Beatriz e Gabriela sobre esse processo, que também desempenha o papel de instrumento para avaliar o cumprimento dos objetivos da educação escolar. Maria Clara expressa assim seu pensamento a esse respeito

A avaliação é muito difícil, e é difícil principalmente pela quantidade de alunos em sala de aula, muito aluno. Mas, assim eu avalio sempre porque eu avalio em cada atividade que eu faço. A avaliação principal pra mim nessa faixa etária de quatro (04) e meio e cinco anos é a parte de língua portuguesa mesmo, é linguagem oral e escrita. Matemática também é importante, mas é mais fácil até de você avaliar, o que é mais difícil na verdade é linguagem oral e escrita. E eu faço sempre porque é assim, eu trabalho muito com atividade individual, assistência individual, então à medida que eles estão precisando, eu to acompanhando ali todos os dias e vou inserindo o que ele tá precisando no dia-a-dia dele. Agora a chamada semana de prova na escola existe e se essa fosse a única avaliação que eu faço era uma coisa de doido porque não avalia né? Porque você quer que avalie uma turma de 04 anos e meio, cinco anos, avalie português, por exemplo: um dia com uma sala lotada e quer chamar isso de prova, de avaliação, isso é no mínimo irracional. Então eu faço pra cumprir como o protocolo, cumprir o protocolo que a escola quer, como o tal de planejamento, pra cumprir o protocolo que a escola quer, agora que a minha avaliação é feita no dia-a-dia, é avaliação continuada, todos os dias eu to avaliando, tanto que se você me perguntar aqui um por um em que situação está, eu sei lhe dizer. (Professora Maria Clara)

Na prática escolar, a avaliação ainda é vista como a arte do difícil, talvez por posturas vivenciadas pelo professor, enquanto profissional, resultantes das lembranças dos processos avaliativos que experienciou no passado, quando se encontrava na posição de alunos que, por vezes, tiveram como referência, em sua vida estudantil, professores arbitrários e autoritários, que se utilizaram da avaliação como momento de seleção, de testagem dos conteúdos aprendidos, memorizados, pois, de acordo com Libâneo (1994, p.198), “o mais comum é tomar a avaliação unicamente como tarefa de atribuição de notas e classificação”.

Segundo a representação da professora sobre o processo de avaliação, a escola mantém e expressa ainda essa visão apresentada por Libâneo. Porém Maria Clara nos aponta que concebe esse processo de forma dinâmica em que, apesar da dificuldade de avaliar os alunos individualmente, busca realizar um acompanhamento contínuo das atividades, mesmo contando com uma turma de alfabetização numerosa, e a faixa etária dessas crianças que, com apenas cinco anos de idade, estão sendo inseridas no mundo da leitura e da escrita.

Ter a responsabilidade de avaliar nessas crianças o desempenho nas disciplinas de Português e Matemática, através do uso de atividades individuais, identificando o nível de

aprendizagem para inserir novos conteúdos de acordo com as necessidades de cada aluno, faz com que Maria Clara esteja sempre refletindo sobre a sua prática para conseguir atingir os objetivos de ensino estabelecidos para o primeiro ano do ensino fundamental, propondo, ao mesmo tempo, novas formas e momentos diversos de avaliação, pois, como ela mesma afirmou, “[...] você quer que avalie uma turma de 04 anos e meio, cinco anos, avalie português, por exemplo: um dia com uma sala lotada e quer chamar isso de prova, de avaliação, isso é no mínimo irracional”.

Quando fez referência à semana de prova instituída no calendário escolar, a professora não quis dizer ser contrária a essa prática, mas justificou que sua avaliação não poderia depender apenas desse tempo específico para observar a aprendizagem de seus alunos, pois isso é anti-didático, porque eles aprendem no dia-a-dia, todos os dias, e, a cada dia, acontece uma nova aprendizagem na sala de aula, na vida fora da escola e em diversos locais que eles frequentam e em que convivem.

O que se percebe é o cumprimento do protocolo definido pela escola para a semana de avaliação. Mas o conceito de avaliação precisa ser revisado pela escola. Quando a professora colocada em evidência a consciência de que o processo avaliativo deve ocorrer de forma continuada, identificando os acertos e erros de cada aluno, buscando melhorar o desempenho deles no dia-a-dia da sala de aula, ela demonstra o domínio que tem sobre esse processo, pois utiliza uma prática diferenciada de avaliação, observando todos os dias, através de cada atividade, o nível de aprendizagem que vai adquirindo a sua turma, sem desprezar o uso da nota, uma vez que esta é necessária e faz parte das normas legais que regem a educação.

Essa representação também se faz presente nas palavras de Libâneo (id, p. 199), quando nos propõe refletir que

O entendimento correto da avaliação consiste em considerar a relação mútua entre os aspectos quantitativos e qualitativos. A escola cumpre uma função determinada socialmente, a de introduzir as crianças e jovens no mundo da cultura e do trabalho; tal objetivo social não surge espontaneamente na experiência das crianças e jovens, mas supõe as perspectivas traçadas pela sociedade e um controle por parte do professor.

Embora seja essencial estabelecer essa relação entre os aspectos quantitativos e qualitativos da avaliação, infelizmente sabemos que existem ainda professores que não conseguiram se abrir a essa perspectiva e continuam encarando os processos avaliativos como forma de mensuração e punição, enquanto outros conseguem perceber, no horizonte

educacional, a solução para uma prática profissional docente reflexiva e transformadora, empregando uma avaliação mediadora.

Para a professora Beatriz, o processo avaliativo, em sua representação, é pensado na mesma vertente apresentada por Maria Clara, desenvolvendo uma prática de avaliação mediadora, pois ambas lecionam no primeiro ano do ensino fundamental e compartilham situações semelhantes nesse processo, principalmente no que se refere à responsabilidade de inserir as crianças no mundo da leitura e da escrita.

No tocante ao encaminhamento dos processos avaliativos realizados pela professora em sala de aula, temos o seguinte depoimento:

Com relação à avaliação, é feita no dia-a-dia, e isso faz com que eu não sinta dificuldade em avaliar os meus alunos. O curso de pedagogia me ajudou a melhorar a forma de planejar as minhas atividades e a ter uma abertura maior para avaliar os meus alunos, só que eu já avaliava da forma que a universidade me orientou, graças a Deus. (Professora Beatriz)

As palavras de Beatriz sobre a avaliação denotam um sentimento de satisfação profissional quando relembra as contribuições oferecidas pelo Curso de Pedagogia, sobretudo, ao mencionar que as orientações encaminhadas, no decorrer da sua formação em nível superior, vieram lhe certificar que estava trilhando o caminho certo do processo de avaliação, demonstrando maturidade para repensar a sua prática em virtude das necessidades de aprendizagem dos seus alunos.

Portanto, observamos que o olhar clínico do professor, com vistas a realizar uma prática de avaliação mediadora, requer responsabilidade, compromisso e investimento na continuidade de sua formação, para ancorar suas reflexões e práticas numa base teórica que venha respaldar o trabalho docente, ou seja, exige-se aqui o processo de ação-reflexão-ação para oportunizar, no espaço da sala de aula, a construção de um ambiente mais interativo.

Enquanto a professora Beatriz consegue estabelecer pontes de sua prática, no tocante à construção de seu conceito e de sua técnica de avaliação, relacionando-os com o processo formativo vivenciado na universidade e em sua representação, valorizando a efetividade de um acompanhamento cotidiano da aprendizagem do aluno, por outro lado, temos os conflitos experimentados por Gabriela, professora do 3º ano do ensino fundamental que, freqüentemente, passa por problemas que envolvem os processos avaliativos em sala de aula, principalmente por ter duas alunas portadoras de deficiência (mental leve e surdez), que

necessitavam de procedimentos mais específicos para verificar o seu desempenho nas atividades escolares.

No período de observação, na turma da professora Gabriela, suas expectativas estavam sempre centradas no atendimento especial a essas duas alunas. Porém, em relação à aluna portadora de deficiência mental leve, existia por parte da direção da escola uma preocupação com o seu rendimento, as condições de aprovação para o quarto ano do ensino fundamental, realização das tarefas e compreensão dos conteúdos ministrados pela professora, uma vez que a aluna em questão era parenta em primeiro grau de uma funcionária da instituição.

Essa situação se tornou incômoda para a professora, porque, segundo o relato de Gabriela, a referida aluna apresentava dificuldades de aprendizagem e, quase sempre, não conseguia executar as tarefas solicitadas, principalmente quando se tratava das avaliações. Além disso, quem copiava as atividades para a aluna era a monitora do projeto coca-cola, que também é aluna da escola no turno oposto.

Na representação de Gabriela sobre a avaliação, o que estava no foco da discussão eram as dificuldades enfrentadas por ela e pela aluna para atestar, através de uma avaliação classificatória, que esse instrumento mede apenas as habilidades, pois de acordo com a intervenção da diretora sobre essa situação, a professora se sentia desconfortável para fazer as devidas apreciações sobre a aprendizagem de sua aluna portadora de deficiência mental.

A forma utilizada pela professora que antecederia Gabriela para avaliar essa aluna consistia na aplicação de atividades mimeografadas, o que, em sua concepção, não era adequado, pois subestimava a inteligência da criança e tolhia o desenvolvimento da sua aprendizagem, já que ela era portadora de necessidades especiais.

Por outro lado, a professora dizia compreender que estar inserida numa turma regular faz com que a aluna se desenvolva socialmente, mas esse é o discurso da política educacional de inclusão e, por trás dessa história, encontram-se as condições inadequadas de inclusão, apontando para o cenário de uma realidade em que se precisa estar atento ao processo de aprendizagem dessas crianças especiais numa turma regular, os conflitos e desafios vivenciados na prática profissional da professora para fazer com que 31 alunos aprendam, todos apresentando as mais diversas deficiências, porém só duas com deficiência física. Ao tratar da representação de sua prática profissional no âmbito dos processos avaliativos, a professora Gabriela se posicionou de forma enfática, afirmando: “[...] a gente procura fazer o melhor em sala de aula em termos de apresentar conteúdos, avaliar”.

Nesse sentido, a forma de avaliar esse universo significativo de crianças portadoras de deficiências físicas era, portanto, a questão mais pertinente para Gabriela, pois, mesmo tendo

estudado no decorrer de sua formação no Curso de Pedagogia, uma disciplina intitulada “Educação Especial”, suas indagações e reflexões se perpetuavam e a angustiavam por não ter uma supervisora para compartilhar esse problema pedagógico, no desejo de encontrar estratégias para solucionar o problema.

Vale salientar que as condições de aprendizagem dos alunos com dislexia, deficiência mental leve e surdez representavam um novo desafio, sobretudo quando tinha que avaliá-los na perspectiva exigida pelo currículo escolar, que observa a nota como um elemento de verificação do que foi apreendido pelo aluno.

O olhar representacional de Gabriela sobre os processos avaliativos agrega uma análise crítico-reflexiva que se dá em torno da política de inclusão educacional prevista nos documentos oficiais que regulamentam a presença daqueles que, historicamente, foram excluídos das salas de aula regulares por apresentarem algum tipo de deficiência física ou mental. Verifica-se, nessa representação da professora, a necessidade de tornar diferente e mais prazeroso o processo educativo quando se oferecer ao professor uma formação mais satisfatória para lidar com questões da diversidade humana.

As representações das professoras egressas do PEC/RP sobre a avaliação e suas implicações na prática profissional refletiram suas concepções e vivências que abarcam as aprendizagens adquiridas mediante os processos formativos no Curso de Pedagogia e de experiências conquistadas no campo educacional, enquanto professoras da educação básica, que atuam nas redes públicas de ensino municipal e estadual.

Sendo assim, as representações das professoras egressas do PEC/RP foram calcadas em suas experiências advindas do exercício cotidiano da profissão que, nesse caso, tomaram como base as concepções e vivências da sala de aula, sem, no entanto, desprezar os elementos teóricos ministrados nas diversas disciplinas do conhecimento que compõem o currículo do Curso de Pedagogia da UFPB. Em suas representações sobre a avaliação, elas demonstraram ter consciência de que ela acontece como um processo gradual na vida estudantil e também em suas práticas profissionais. Por outro lado, trouxeram à tona o debate ainda presente na escola sobre a avaliação, enquanto momento de classificação, de somatória e divisão de notas para se atingir a média prevista no currículo escolar.

De acordo com os depoimentos das professoras, foi possível perceber o distanciamento que se faz entre a prática e a teoria, por mais que tenham refletido, no decorrer de sua formação em nível superior, sobre as questões que perpassam a avaliação, enquanto processo gradual de conhecimento, que modifica e transforma as atitudes pedagógicas.

Constatamos, também, na prática dessas profissionais, a reprodução de um pensamento por vezes contraditório, que se preocupa com a nota como demonstrativo da aprendizagem, o que é natural. No entanto, elas manifestam o desejo de transformar sua prática de avaliação da aprendizagem. Para isso, precisam de tempo e de reflexões críticas cotidianas sobre o papel que estão exercendo como docentes para a formação dos alunos enquanto futuros cidadãos.

4.2.4 Representações da didática de ensino

No que concerne à didática desenvolvida na prática das professoras, buscamos apreender, com base na teoria moscoviciano, a representação dessas profissionais sobre a categoria analítica em questão.

Vale ressaltar que a representação, segundo Moscovici (2003, p. 62), “é, fundamentalmente, um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes”. Portanto, é nessa quarta etapa de análise que se faz necessário apreendermos a imagem, a atitude e os hábitos que se revelam nas condições de um profissional que aspira conquistar a excelência da qualidade do trabalho pedagógico, por meio de suas representações.

Inicialmente, para discutir as representações expressas aqui pelas professoras, convém que nos aproximemos do conceito de didática defendido por Libâneo (1997, p.71):

A didática é a disciplina que estuda o processo de ensino tomado em seu conjunto, isto é, os objetivos educativos e os objetivos de ensino, os conteúdos científicos, os métodos e as formas de organização do ensino, as condições e meios que mobilizam o aluno para o estudo ativo e seu desenvolvimento intelectual.

Sendo a didática a disciplina responsável pelo estudo do processo do ensino e, sobretudo, preocupando-se com os objetivos determinados para o processo de aprendizagem e as formas do fazer docente, objetivando criar os meios necessários para o desenvolvimento do aluno, nada mais justo que seja evidenciado nessas representações o contexto dos recursos mobilizados nas práticas profissionais das professoras do PEC/RP, em busca da melhoria de suas ações pedagógicas em sala de aula, pois “os conhecimentos teóricos e metodológicos, assim como o domínio dos modos do fazer docente, propiciam uma orientação mais segura para o trabalho profissional do professor”. (op cit, p.71)

A didática funciona como a mola-mestra que proporciona ao professor um leque de ferramentas de trabalho, sistematizadas para a melhoria da sua prática em sala de aula, a saber: a organização e seleção dos conteúdos, dos recursos didáticos e metodológicos a serem utilizados a fim de direcionar o processo de ensino-aprendizagem com eficácia.

A partir do período das observações realizadas com as professoras em suas salas de aula, foi possível identificar o que pensam sobre a didática, quando demonstraram, nas ações diárias, que a forma de trabalho e os recursos utilizados para fazer os alunos aprenderem compõem, portanto, os caminhos a serem trilhados no desenvolvimento da arte e no ofício de ensinar.

Na concepção da professora Maria Clara, a didática envolve os recursos disponibilizados pela escola para fazer funcionar a sua proposta pedagógica, concomitantemente com o planejamento de suas atividades, revelando também as dificuldades enfrentadas por não contar com um ambiente favorável e agradável para a aprendizagem de seus alunos.

Nós temos recursos na escola, temos alguns que eu até nem uso muito. Nós temos um vídeo, um dvd que tá lá numa sala, dita biblioteca que atualmente tá assim, depósito de tudo, depósito de caixa de farda, depósito de tudo no mundo, de cadeira que não cabe noutro canto, tá tudo lá dentro. Então se você chega com uma criança pequena pra um ambiente desse, é muito difícil, porque eles vão querer mexer em tudo, menos prestar atenção no que você quer que eles prestem atenção. Então nem vou lá, de jeito nenhum. Esse ano eu não fui nenhuma vez, pra mim tá fora de cogitação, prefiro minha sala. Temos os livros paradidáticos, lá na dita biblioteca, que eu levo pra sala, dou pra eles manusearem. Eles lêem a maneira deles, contam a maneira deles as estorinhas que eles vêem lá as ilustrações, contam pelas ilustrações, eu leio estorinhas pra eles, conto estorinhas pra eles e outros recursos. Tem um sonzinho também que eu tenho usado pouco porque tá sempre com defeito ultimamente, também não peguei quase. Mas, eu gosto de cantar, então eu canto muito independente de CD ou não porque eu conheço tudo o que é música infantil, eu conheço quase todas. Então dá pra levar. [...] Utilizo muito cartaz, esses dias, por exemplo, fui mostrar os tipos de casa, aí podia, por exemplo, pegar um vídeo, um dvd, mas como eu falei antes, a história da biblioteca. Eu pego livros, tenho vários no meu armário, pego livros didáticos dou pra eles folhearem e prestarem atenção nas casas, em casas. [...] Então depois que eu faço esse trabalho todinho, que eles olham, olham, aí eu vou e falo sobre os tipos de casa, começo a perguntar se as casas que fulaninho viu é a mesma casa que o outro viu no outro livro, se é do mesmo jeito, se não é, e por aí vou entrando e consigo complementar o que eles estão me relatando o que viram. A gente não ensina nada a ninguém, você ajuda as pessoas a perceberem o que está em volta, porque na verdade, acho que o processo é esse, você complementa o que as pessoas sabem o que eles estão precisando. Eu faço muito chamada a lousa, [...] uso muito o alfabeto móvel, faço muito bingo de letras, bingo de palavras que

eles estão começando. Então eu me viro dessa forma em sala de aula e tem funcionado, funciona. (Professora Maria Clara)

A fala da professora traz a presença de elementos que incomodam e se tornam obstáculos para a sua prática, como por exemplo, não utilizar a biblioteca como espaço de ensino-aprendizagem, por causa de suas condições precárias, funcionando praticamente como um almoxarifado.

Nesse sentido, desejar fazer algo diferente com seus alunos torna-se inviável, tendo que permanecer no espaço da sala de aula, que é o lugar onde constantemente eles se encontram acomodados em suas carteiras enfileiradas.

É quase um suplício, afirma a professora, pensar em realizar atividades fora da sala de aula, pois logo surgem problemas de ordem administrativa, e o ambiente da biblioteca não favorece o atendimento aos alunos, corroborando para a dispersão e a falta de concentração dos mesmos.

Por essa razão, ela tenta inovar suas ações no único espaço que lhe convém (sala de aula), já que a escola sofre com problemas de ordem física estrutural do prédio.

O que nos chama a atenção, na atitude da professora, é o método que emprega para dinamizar o processo de aprendizagem dos alunos, quando decide trabalhar com os recursos de que dispõem em sala de aula, como: livros, alfabeto móvel, bingo, cartazes, música etc.

Com a diversidade de instrumentos, presentes ali mesmo, em seu espaço de trabalho, a professora torna possível a seus alunos uma forma diferenciada e atrativa de aprenderem a ler e a escrever, que mobiliza os saberes da experiência com os saberes do mundo letrado.

A preocupação de Maria Clara com a didática de ensino é essencial para o bom desempenho de sua prática profissional, mas isso só se torna possível quando se tem compromisso político com a própria formação continuada e com a formação do outro. Portanto, essa preocupação reflete o preparo adquirido através dos cursos de formação continuada, no caso específico da professora Maria Clara, os cursos oferecidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), entre eles, o PROFA e o PROLETRAMENTO, que foram fundamentais para melhorar o seu desempenho profissional e a qualidade do trabalho em sala de aula, no que concerne ao processo de alfabetização das crianças que estão cursando o primeiro ano do ensino fundamental.

Considerando que os procedimentos didáticos, como metodologia de trabalho dos conteúdos, formas de avaliação e acompanhamento efetivo da aprendizagem dos alunos,

planejamento escolar etc. adotados na prática do professor fundamentam o tipo de ensino a ser oferecido em sala de aula.

Observamos que as professoras interpretavam a didática não apenas como a disciplina que cuida da análise aprofundada do ensino, mas também que compreendia os recursos didáticos utilizados como elementos auxiliares do processo de ensino.

Sobre a didática adotada pela professora Beatriz em sala de aula, o seu foco de representação centrou-se nas contribuições que o Curso de Pedagogia lhe oferecera para realizar suas atividades de ensino, considerando a realidade do cenário de escola pública, ao expressar:

O curso de pedagogia me ajudou a melhorar a forma de planejar as minhas atividades e a ter uma abertura maior para avaliar os meus alunos, só que eu já avaliava da forma que a universidade me orientou, graças a Deus.
(Professora Beatriz)

Contudo, além de focar o papel que o planejamento das atividades e a avaliação desempenham na sua prática profissional, outros elementos representativos foram possíveis de perceber nos momentos das observações realizadas no período de pesquisa de campo, quando então adentramos o espaço de sua sala de aula.

A forma utilizada por Beatriz para materializar o que fora definido no planejamento das atividades compunha o diferencial do trabalho pedagógico quando, para isso, definia, dentro das estratégias de ensino dos conteúdos das diferentes disciplinas, a realização de atividades com massa de modelar, músicas, cartazes, pintura, etc.

Para além dessas estratégias supracitadas, a professora abordava, ainda, o conteúdo de ética quando trabalhava, aliados aos conteúdos curriculares, valores éticos como respeito, solidariedade e justiça, pois, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs),

A ética interroga sobre a legitimidade de práticas e valores consagrados pela tradição e pelo costume. Abrange tanto a crítica das relações entre os grupos, dos grupos nas instituições e perante elas, quanto a dimensão das ações pessoais. Trata-se, portanto de discutir o sentido ético da convivência humana nas suas relações com várias dimensões da vida social: o ambiente, a cultura, a sexualidade e a saúde. (2001, p. 30).

A abordagem dos conteúdos de ética pela professora tinha como objetivo propor aos alunos a reflexão sobre as relações mantidas no espaço da escola, entre elas, a amizade, a solidariedade, o respeito e a disciplina, que devem estar presentes cotidianamente na convivência entre as pessoas que compõem o corpo escolar.

As atitudes éticas mais enfatizadas pela professora se referiam a partilhar o lanche entre os colegas – os que, na ocasião, não traziam nenhum alimento; respeitar a vez do outro na fila, no momento de falar; não ridicularizar as pessoas por algum ato errado que elas tenham cometido; não alimentar fofocas de colegas; manter o silêncio no decorrer das atividades para evitar as conversas paralelas, principalmente quando o professor estiver explicando o conteúdo; solicitar explicações do professor sempre que tiver dúvidas na realização das atividades etc.

Aliado a esses procedimentos realizados por Beatriz, estiveram ainda o compromisso e a preocupação de zelar pela saúde física de seus alunos e, para isso, disponibilizava o seu intervalo para coordenar as atividades recreativas da sua turma, a saber: pular corda, jogos infantis (toca gelo, amarelinha, etc), entre outras brincadeiras.

As representações sociais se traduzem em imagens, sentimentos e atitudes reflexivas, ou seja, o olhar dos sujeitos sobre a diversidade dos acontecimentos do cotidiano, sua forma de interpretá-los e reinventá-los diante das situações, considerando, nesse nosso caso, a realidade das práticas profissionais das professoras egressas do PEC/RP.

As diversas formas de abordagem do real, através das representações sociais, adquirem sentidos e sentimentos a partir do sujeito que as reproduz e dá vida à imagem de determinado objeto de acordo com suas sensações e ações. Para cada situação, existe uma forma ou concepção de apreender a realidade.

A realidade a que nos referimos aqui retrata, portanto, as representações sociais das práticas profissionais de professoras que, formadas em serviço pela UFPB, tiveram, no cenário deste estudo, a possibilidade de expressar as suas concepções, as formas como se vêem no exercício da profissão, como pensam e agem diante das situações e dos obstáculos da realidade educacional no cenário escolar.

Representar significa, portanto, manifestar, interpretar e dá vida a imagens que perpassam nosso cotidiano, as relações em sociedade, sobretudo, quando se trata de fazer representações sobre a didática exercida em sala de aula e os elementos que a constituem no espaço da escola.

Quando indagada sobre a didática de ensino adotada em sua prática profissional, a professora Gabriela descreveu situações vivenciadas cotidianamente na escola para definir a forma de trabalho a ser encaminhada no decorrer do ano letivo.

[...] a gente procura fazer o melhor em sala de aula em termos de apresentar conteúdos, a gente procura fazer o melhor. A questão do

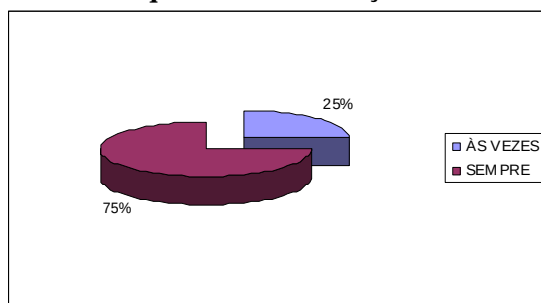
material didático [...] a gente sente dificuldade de trabalhar com os livros, porque a gente quando é na escolha dos livros, a gente escolhe uma editora, escolhe tal livro e eles mandam lá o livro que tem lá no MEC, não sei como faz esse processo e chegam livros diferentes. Então a gente não gosta do livro, a gente vê que não tá o nível da turma, não tá o nível da nossa região e a gente começa a descartar eles e procurar fontes em outros livros, às vezes até mais antigo porque tem o que eles precisam e essa é uma grande dificuldade. Se a gente tivesse um apoio técnico, tivesse um apoio familiar e tivesse bons materiais pedagógicos eu acho que seria bem melhor.

O olhar de Gabriela, nessa perspectiva, revelou a preocupação com o encaminhamento do processo de ensino através do uso do livro didático, apontando a necessidade que se tem de investir na utilização dessa ferramenta de aprendizagem, já que esse é um dos recursos comumente disponibilizados para as escolas da rede pública de ensino brasileira.

Por outro lado, quando apontou a importância do uso do livro didático no processo de ensino para facilitar a abordagem dos conteúdos curriculares em sala de aula, por ser um material de constante manuseio pelo aluno, também teceu uma crítica acerca da seleção realizada para pedido dos livros junto às editoras os quais, ao chegarem à escola, não coincidem com a escolha feita pelos professores. Isso gera, na equipe docente, um clima de insatisfação, pois os livros, antes selecionados pelo grupo, aproximam-se da realidade de seus alunos, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais acessível para eles.

Os livros enviados pelo MEC não são adequados para a abordagem de conteúdos, que buscam mais evidenciar a diversidade regional do sul e do sudeste porque apresentam os contextos sociais de grupos específicos ao trabalhar os conteúdos sobre população brasileira, os tipos de frutas etc, com foco na realidade dessas regiões, embora não desprezem os demais contextos regionais (norte, nordeste e centro-oeste), porém fazendo abordagens breves e superficiais.

Com base nas reflexões sobre o uso do livro didático, destacamos aqui a frequência com que as professoras utilizam esse recurso em sua prática pedagógica.

Gráfico 04 - Frequência de utilização do livro didático

De acordo com o exposto no gráfico 04, observamos que apesar das professoras discordarem da abordagem conteudista dos livros enviados pelo MEC para as escolas da rede pública de ensino, em sua maioria (setenta e cinco por cento) utiliza os mesmos, buscando extrair deles dados que possam auxiliar no processo de ensino.

Ainda sobre o processo de ensino, num dos momentos de observação na sala de aula da professora Gabriela, através de conversas informais, quando estávamos iniciando o processo de pesquisa de campo, ela falou: “Minha aula não será teatralizada, não terá data show, nem algo mais estrondoso, pois a escola não dispõe de materiais grandiosos, mas que para uma escola do Estado, esta é melhor do que muitas outras que não têm nenhum recurso”.

Porém, estava presente nesta fala, a preocupação com a forma de trabalho por ela realizado, uma vez que em sua sala de aula, estaria alguém acompanhando os acontecimentos e ações da prática profissional ocorridos no espaço escolar.

Apesar dessa inquietação apresentada pela professora, vimos, no entanto, que a instituição de ensino onde atua Gabriela, conta com parcerias em projetos da Coca-cola, C&A e Banco Real e recebe recursos financeiros para promoção de eventos, como aulas de campo e de datas comemorativas previstas no calendário escolar, beneficiando os alunos da comunidade carente onde se encontra situada a escola.

Todavia, através desse depoimento, Gabriela já traçava representações sobre a didática utilizada em sua prática profissional quando demonstrou a compreensão de que o processo de ensino vai muito além de aulas-show e, mais ainda, ao revelar que, em seu ambiente de trabalho, seria manifestada a realidade do cotidiano escolar, com seus conflitos, fracassos e sucessos, principalmente no que se referia ao comportamento e à aprendizagem dos alunos.

Embora o universo representacional da referida professora definisse a didática como ferramenta fundamental de trabalho do professor para facilitar o processo de aprendizagem do aluno, quanto à importância da utilização dos recursos didáticos, por outro lado, levou-nos a refletir sobre uma questão de grande urgência que perpassa esse guia de tarefas no campo

pedagógico, pois ela não conta com o apoio do corpo técnico da escola, no caso, da supervisão escolar, para melhor direcionamento da didática, tendo que realizar, quase sempre, um trabalho pedagógico solitário.

Já na ótica da professora Ana Luiza, a didática ocupa um papel representacional focado na relação intrínseca entre a abordagem de conteúdos e o processo avaliativo. Ela enfatiza também a importância de um trabalho pedagógico interdisciplinar, abrangendo os diversos conteúdos curriculares.

De acordo com a professora, a didática pode e deve ser sempre reavaliada do ponto de vista dos cursos de formação continuada, a fim de se estabelecer uma relação teórico-prática mais criteriosa no processo de ensino. Para essa assertiva, ela assim se posicionou:

Quando a gente vai fazendo esse curso, a gente vai pondo em prática o que aprendeu lá. E nisso, a gente vai fazendo os relatos da gente e também vai ouvindo os relatos dos colegas. Então, ele é riquíssimo em experiências. Até porque ele é todo em cima dos conteúdos trabalhados na sala de aula, porque no município, a gente tem os componentes curriculares, entendeu? Então, esses cursos são baseados nos componentes curriculares que estão lá, que nós temos necessariamente que trabalhar na sala de aula, então aí dar pra fazer a ponte. Pronto, esse que eu fiz foi sobre matemática, matemática relacionada com o cotidiano. Aí a gente trabalhou só a questão de matemática esse ano todinho. Tem colegas que trabalhou a questão da língua portuguesa no dia-a-dia. Então tudo que trabalha referente à língua portuguesa no dia-a-dia dos nossos alunos, no dia-a-dia das nossas salas de aula. Pronto, matemática a gente trabalhou (...) fração, né? Aí quando a gente trabalha fração, a gente trabalhou um texto vendo a questão do meio ambiente, da poluição, da degradação, essas coisas todas. Então, a gente foi trabalhando assim: quanto já teve de desgaste ambiental no planeta? A parte da preservação, o que é que poderia ser feito pra melhorar? Então eles fazem tudo assim interligado, é tudo a questão da interdisciplinaridade tá presente.

Essa forma de conceber o processo de ensino, aliando os conteúdos às vivências dos alunos, é fundamental na representação de Ana Luiza sobre a didática, pois os caminhos da aprendizagem são diversificados, cada um aprende de maneira diferenciada do outro, em velocidade alternada, compreendendo, para tanto, as concepções de mundo que cada um traz consigo. Nessa perspectiva, Freire (1994, p.32) refere que “a educação deve ser desinibidora e não restritiva. É necessário darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos”.

Essa valorização das experiências dos alunos, aliada aos conteúdos curriculares, é prevista legalmente no documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que norteia o processo de ensino-aprendizagem na modalidade do ensino fundamental, obedecendo aos eixos interdisciplinares que se articulam no conjunto dos temas transversais, a saber: ética, meio ambiente, pluralidade cultural, saúde e orientação sexual.

O que nos incita nessa análise da representação de Ana Luiza é a contribuição que os cursos de formação continuada vêm trazendo para melhoria de sua prática profissional, em termos de proposição de uma abordagem inovadora dos conteúdos. No entanto, quando adentramos o universo de sua sala de aula, encontramos um cenário mais denso de representações acerca dessa didática, definida através da entrevista pela professora Ana Luiza, uma vez que os conteúdos e o processo de avaliação se encontram, para ela, interligados no desenvolvimento de sua prática em sala de aula.

O processo de avaliação da aprendizagem, na representação da professora, tem sua ancoragem na perspectiva de assimilação dos conteúdos e de demonstração de bom desempenho do aluno, a partir da obtenção de boas notas, ou seja, a aprendizagem, na sua concepção, também deve ser demonstrada pelo aluno em momentos específicos de avaliação.

Para se contrapor a essa representação de avaliação refletida por Ana Luiza em sua prática, temos Masetto (1997, p. 98), que argumenta:

A avaliação acompanha todo o processo de aprendizagem e não só um momento privilegiado (o da prova ou teste), pois é um instrumento de *feedback* contínuo para o educando e para todos os participantes. Nesse sentido, fala da consecução ou não dos objetivos da aprendizagem.

É importante ressaltar que não é um momento específico de avaliação que vai referenciar a aprendizagem que o aluno obteve, mas os diversos momentos de avaliação continuada – esta concebida na perspectiva da relação dialógica – e as estratégias utilizadas pelo professor é que vão indicar as condições e os níveis de aprendizagem em que se encontram seus alunos, pois, como afirma Hoffman (1994, p.56),

A avaliação, enquanto relação dialógica, vai conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e também pelo professor, como ação-reflexão-ação que se passa na sala de aula em direção a um saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão. Dessa forma, a avaliação passa a exigir do professor uma relação epistemológica com o aluno - uma conexão entendida como reflexão aprofundada a respeito das formas como se dá a compreensão do educando sobre o objeto do conhecimento.

Portanto, a avaliação, enquanto relação dialógica, tem como foco a relação entre conhecimento e apropriação de saberes, efetivada por uma prática reflexiva e ativa, que envolve professor e aluno na busca de uma formação e educação de qualidade. Porém, numa perspectiva reducionista de avaliação, ela se apresenta, na concepção dos sujeitos, como duas

faces de uma mesma moeda, servindo tanto para verificar a aprendizagem dos alunos, como também para apontar a prática desenvolvida pelo professor com vistas a atingir apenas e somente os objetivos de aprendizagem propostos no programa escolar, o que contraria o conceito de avaliação defendido por Hoffman (1994).

Embora Ana Luiza tenha relacionado aprendizagem e avaliação, na perspectiva de um demonstrativo de nota, em seu discurso, através da entrevista, apresentou uma preocupação diferenciada dessa primeira versão obtida pela observação que fora realizada em sua sala de aula, reconhecendo e apontando as dificuldades que perpassam o processo de avaliação da aprendizagem.

[...] na avaliação eu me acho bastante também flexível porque é muito difícil avaliar. Uma das coisas mais difíceis é avaliar, né? Porque às vezes o aluno, ele tem certa dificuldade, em determinados conteúdos, em determinadas atividades que você desenvolve na sala de aula. Em contra partida, em outras eles deslancham, então é muito difícil. Na minha concepção, avaliar é uma das coisas mais difíceis que existe. (Depoimento da Professora Ana Luiza)

De fato, o processo avaliativo desenvolvido no espaço escolar tem sido interpretado de maneira equivocada, pretendendo medir a aprendizagem do aluno pela nota obtida através das técnicas avaliativas tradicionais, como: prova, teste, trabalho, dentre outras.

Isso não quer dizer que essas técnicas devam ser abolidas, mas devem ser empregadas como aliadas do processo de ensino-aprendizagem, porque o próprio programa escolar prevê momentos específicos de avaliação. Porém o que deve ser considerado é todo o percurso de formação realizado pelo aluno, desde o momento da aplicação dos conteúdos pelo professor e a sua relação prática com as experiências do cotidiano intra e extra-escolares, o que, certamente, vai ser manifestado na relação professor/aluno. Conforme Masetto (op cit, p. 46),

toda aprendizagem precisa ser embasada em um bom relacionamento entre os elementos que participam do processo, ou seja, aluno, professor, colegas de turma: diálogo, colaboração, participação, trabalhos e jogos (brincadeiras) em conjunto ou em grupos, respeito mútuo, etc.

Masetto (1997) nos alerta que o processo de aprendizagem deve, necessariamente, ter como base uma relação dialógica, centrada no respeito, na colaboração e na participação dos dois sujeitos do processo educativo (professor e aluno), até porque ambos são sujeitos aprendizes. A representação que Ana Luiza fez da sua prática profissional, no âmbito de um processo avaliativo, demonstrou maturidade e compreensão de que a avaliação estritamente escrita é apenas um ato burocrático para fins comprobatórios mediante a agenda escolar.

Na prática da sala de aula, a referida professora desvelou os caminhos traçados para fazer com que aconteça a aprendizagem dos seus alunos, e um exemplo disso é quando utiliza estratégias como aula de campo, para tornar prático aquilo que primeiro é percebido pelos alunos de forma teórica e abstrata a partir do livro didático. Essa foi, portanto, a revelação da gestora escolar que, ao fazer referência ao trabalho de Ana Luiza, considerando a relação conteúdo e atividade prática (aula de campo), declarou:

[...] sempre que ela trabalha um conteúdo programático, ela quer mostrar o outro lado ao aluno, quer mostrar aquilo na prática. Ela fez um trabalho de campo com os alunos, foi com os alunos daqui de João Pessoa até Cabedelo de trem pra que os alunos vissem a questão do meio ambiente, a questão da vegetação que foi um conteúdo, aliás, que ela trabalhou em sala de aula. (Gestora da Escola Estadual Lyceu)

O trabalho realizado pela professora, quando relacionou o conteúdo com a sua forma prática/concreta, através de uma aula de campo, demonstrou a representação que ela tem sobre os processos de aprendizagem e avaliação, que se dão continuamente no percurso formativo dos educandos, contando, sobretudo, com o compromisso do professor em reavaliar as estratégias didáticas utilizadas como ferramentas de aprendizagem dentro e fora da sala de aula.

Contudo, as estratégias didáticas nos remetem, primeiramente, ao conceito de didática definido por Candau (1984, p.12), como “reflexão sistemática e busca de alternativas para os problemas da prática pedagógica”.

Esse conceito nos faz refletir a respeito da utilização da didática nos momentos de aprendizagem e de avaliação, que perpassam ritualisticamente o espaço escolar, principalmente, ao lançarmos nosso olhar sobre as preocupações da professora Ana Luiza, quando buscou solucionar, por meio da aula de campo, os problemas postos em sua prática profissional, por mostrar a insuficiência de uma abordagem de conteúdo embasada apenas no livro didático, quadro e giz, mas identificando a necessidade de fazer com que os alunos aprendessem e que fosse essa aprendizagem realizada de forma prática, aliando a teoria às experiências vivenciadas no cotidiano dos alunos.

Isso sinaliza para a realização de uma prática didática que, sistematizada, materializa-se na realidade do trabalho pedagógico-educativo, através da dimensão técnica da aprendizagem, cujos aspectos que a constituem são apontados por Masetto (1997, p.15):

[...] definição de objetivos, seleção de conteúdos, técnicas e recursos de ensino, organização do processo de avaliação e escolha de técnicas avaliativas, planejamento de curso e de aulas constituem o núcleo da dimensão técnica do processo de aprendizagem.

Nesse contexto, enquanto profissional da educação, que forma seus educandos para o exercício de uma cidadania assumida com autonomia - dimensões denominadas política e social - também se reveste da dimensão técnica do processo educativo para proporcionar essa formação cidadã, preparando o aluno não só para o mundo do trabalho, mas para a vida, com um olhar crítico e reflexivo frente às situações de exclusão manifestadas no e pelo sistema capitalista neoliberal, que coloca a educação como mercadoria, pois, tendo valor de mercado, só terá qualidade quem puder pagar por ela.

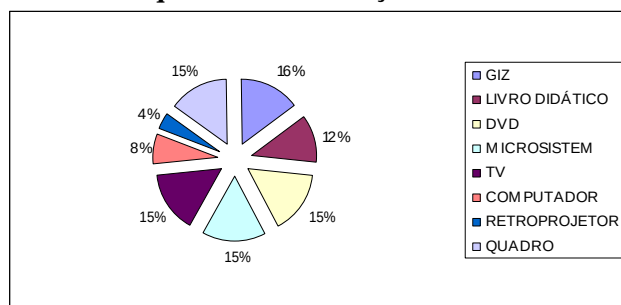
Por outro lado, confrontando esse paradigma de educação mercadológica, busca-se a realização de uma educação emancipatória, em detrimento das condições de reprodução comumente realizadas pela escola. Mézaros (2005, p.65) entende que

O papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente.

Em outras palavras, produzir conhecimento, avaliar o aluno sob o paradigma da educação que prepara apenas a mão-de-obra para o mercado, sem se preocupar com uma formação humana e humanizadora de seus atores sociais, é uma demonstração de que a crise pela qual a educação vem passando, embora haja políticas como: ações afirmativas, formação continuada de professores no âmbito das tecnologias, entre outras, originadas a partir das políticas públicas educacionais desenvolvidas no Brasil mais intensamente no Governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, venham buscando transformar a realidade da educação de mercado.

Para relacionar as representações sociais acerca da didática de ensino empregada na prática profissional das professoras egressas do PEC/RP, utilizamos, ao final dessas análises, gráficos demonstrativos sobre os recursos didáticos e os procedimentos metodológicos adotados por elas no trabalho de sala de aula, objetivando propor uma aprendizagem significativa e contextualizada, com base nas vivências do cotidiano de seus alunos.

Quanto à frequência de utilização dos recursos didáticos pelas professoras, encontramos assim distribuídos percentualmente: giz (16 %); livro didático (12%); Dvd (15%); Microsistem (15%); Tv (15%); computador (8%); retroprojeto (4%) e quadro (15%).

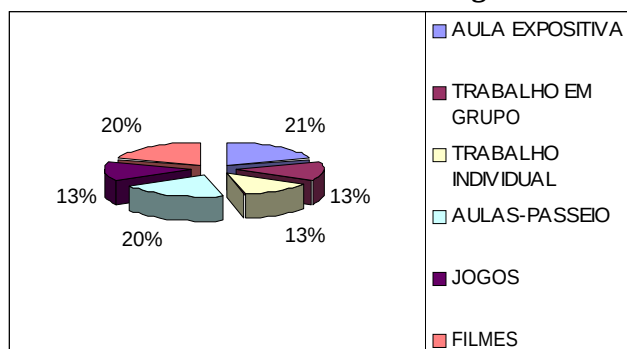
Gráfico 05 – Frequência de utilização dos recursos didáticos

Os recursos didáticos comumente utilizados pelas professoras egressas do PEC/RP, que atuam na rede pública de ensino da educação básica, são os seguintes: giz, livro didático, dvd, microsistem, tv e quadros - brancos e/ou negros - que disputam fatias praticamente iguais do mesmo bolo, chegando a apresentar percentuais similares, enquanto o retroprojektor e o computador são utilizados em menor escala na realização das atividades pedagógicas diretamente desenvolvidas na sala de aula.

Nesse sentido, os dados aqui referenciados nos levam a refletir sobre a utilização dos recursos didáticos, na perspectiva de torná-los aliados do processo de ensino para promover uma aprendizagem de qualidade e possibilitar ao professor a criação de estratégias diferenciadas na abordagem dos conteúdos curriculares, pois “à medida que a escola se organiza com atividades que facilitem o crescimento e o desenvolvimento nas várias dimensões do ser humano, ela se tornará algo interessante, vivo, dinâmico” (LIBÂNEO, *apud*, MASETTO, 1997, p. 25).

A seleção dos recursos que devem ser empregados cotidianamente na prática do professor é essencial para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico diferenciado, dinâmico e inovador, ao mesmo tempo em que vai operacionalizar o processo de aprendizagem a partir do uso de ferramentas tecnológicas comumente disponibilizadas pela escola, entre elas, computador, retroprojektor, aparelho de som, tv, dvd, etc.

Portanto, dos procedimentos metodológicos adotados pelas professoras do PEC/RP, no desenvolvimento de suas aulas, os mais utilizados são: a aula expositiva (21%), filmes e aulas-passeio (20%) de utilização para cada um desses procedimentos; trabalhos em grupo e individual e jogos (13%) de aplicabilidade em sala de aula para cada um desses procedimentos.

Gráfico 06 – Procedimentos metodológicos das aulas

Esses resultados expressam que a aula expositiva se caracteriza como um procedimento-padrão, desenvolvido especificamente pelo grupo de professoras participantes desta pesquisa.

A aula expositiva, como procedimento metodológico inicial, auxilia o trabalho docente na abordagem primária dos conteúdos curriculares para, em seguida, adotar outros procedimentos de facilitação e interação de aprendizagem, tais como: filmes, aulas-passeio, realização de trabalhos em grupo e individual e jogos como formas alternativas e dinâmicas para se atingirem os objetivos de aprendizagem, pois “a eficiência consiste no bom uso de técnicas e métodos didáticos para tornar bem sucedida a aprendizagem, enquanto a eficácia consiste na adequação dos objetivos alcançados na aprendizagem às metas sociais, em especial, à formação de cidadania”. (SANTOS & ANDRADE, 2003, p.52)

Os dados apresentados nos gráficos 05 e 06 demonstraram a frequência de utilização dos recursos didáticos e dos procedimentos metodológicos realizados em sala de aula pelas professoras egressas do PEC/RP.

4.2.5 Formação inicial: do curso de magistério normal à universidade

A última etapa de análise das representações sociais e das práticas profissionais de professoras egressas do PEC/RP se desvelam no espaço de reflexão, da contradição e dos questionamentos que, no decorrer dos processos formativos, dentre eles, o de formação inicial e formação continuada, foram trilhados por essas profissionais.

Para refletirmos sobre os conceitos de formação inicial das professoras, norteados pelas suas representações, respaldamo-nos em Rodrigues (2004, p.34), que refere:

A formação docente também chamada de formação inicial é constituída da trajetória escolar do estudante para professor e da trajetória pessoal e

acadêmica de cada indivíduo. [...] A formação inicial, embora seja aquela adquirida na Agência Formadora, não é capaz de dar um tom de globalização na profissão docente para resolver todos os problemas da sala de aula ou de uma escola onde atua.

Essa definição de formação inicial, proposta por Rodrigues (2004), descreve um cenário de formação que se inicia na agência formadora, perpassando a trajetória acadêmica e pessoal dos sujeitos e, conseqüentemente, desemboca na aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos em tal agência na prática da sala de aula, especificamente na qualidade de professores em início de carreira.

As representações manifestadas pelas professoras Ana Luiza, Maria Clara, Beatriz e Gabriela sobre o conceito de formação inicial apresentaram essa relação intrínseca acerca de um processo formativo, que começa na agência formadora, mas não se propõe como um fim em si mesmo.

Na representação da professora Gabriela, a formação inicial consiste na preparação para a prática através do curso normal e também no ensino superior.

A formação inicial, ela pra mim, ela começou no momento do curso pedagógico, eu comecei a ver as disciplinas específicas pra minha profissão e ela foi ampliada na universidade. O pedagógico ele prepara a parte prática, muito a parte prática e a universidade, ela prepara a parte teoria junto com a prática, mas ela não é uma formação continuada, ela prepara também o professor, prepara o estudante para a profissão.

Quanto às professoras que foram alunas do Curso de Pedagogia da UFPB, através do PEC/RP, pode-se afirmar que elas passaram por duas agências formadoras: uma que as formou por meio do curso normal ou magistério e a outra, em nível superior, realizada no âmbito da universidade.

O conceito de formação inicial apresentado por Gabriela manifesta, portanto, uma visão ampliada de processo formativo docente, evidenciando os embates na relação teoria/prática. Em sua concepção, o curso de magistério assume um papel estratégico na formação do professor, preparando-o para o saber-fazer, enquanto o curso realizado em nível superior tenta estabelecer uma relação mais profunda entre a teoria e a prática.

Na visão da professora Ana Luiza, a formação inicial é um processo que concebe o estudo de teorias e de teóricos da educação, com a finalidade de propor soluções para os problemas educacionais, principalmente para aqueles que ocorrem no espaço da sala de aula, onde atua diretamente o professor.

Na formação inicial a gente vê muita teoria, a gente vê todos os teóricos possíveis e imagináveis. [...] a gente vai pra essa formação inicial, buscar aqueles subsídios todinhos pra resposta pra aqueles problemas ou aquelas soluções que a gente encontrou. (Professora Ana Luiza)

Essa representação a respeito da formação inicial, traçada por Ana Luiza, aproxima-se da concepção apresentada por Gabriela, pois ambas trazem, nas suas falas, a relação intrínseca entre teoria e prática.

Nesse sentido, as manifestações representacionais sobre o conceito de formação inicial, observadas do ponto de vista das práticas profissionais das professoras egressas do PEC/RP, vão ao encontro deste pensamento de Rodrigues (2003, p.95): “na análise e reflexão de suas ações pedagógicas, no momento em que as mesmas acontecem, é que o professor pode modificar sua trajetória escolar e profissional”, refletindo, sobretudo, os processos formativos vivenciados no âmbito do ensino normal e também em nível superior.

Nas representações de Gabriela e de Ana Luiza, o elemento inovador é a postura que ambas assumem sobre a importância de se estabelecer a relação teoria-prática nos cursos de formação de professores porque o processo de construção do conhecimento requer fundamentações teórico-práticas, por se tratar de cursos que formam especificamente o profissional da educação que, cotidianamente, interage com as mais diversas situações do contexto sócio-educacional que se refletem e se repetem na sala de aula.

A respeito da representação do conceito de formação inicial elaborado pela professora Beatriz, essa formação é um processo de aquisição de conhecimentos que não pode ser considerado como algo pronto e acabado, mas que vai requerer do docente um investimento aprofundado na profissão, através da formação continuada.

Na formação inicial adquirimos conhecimentos e muitas vezes nos acomodamos como se a aquisição de conhecimentos fosse um processo acabado. (Professora Beatriz)

De acordo com o depoimento de Beatriz, observamos que pode acontecer, por parte do professor, um processo de acomodação, já mesmo na etapa de formação inicial, o que acarretará prejuízos ao desempenho de sua prática profissional, pois correrá o risco de reproduzir os conhecimentos adquiridos anteriormente e não mais buscar novos elementos de formação para melhorar o seu trabalho.

Os conhecimentos⁵⁰ adquiridos na primeira etapa de formação do professor servirão para consolidar a prática docente, posto que “o benefício de uma boa formação inicial se reflete como sustentação para a aquisição das primeiras experiências profissionais”. (RODRIGUES, 2004, p.35)

Desse modo, o futuro professor buscará na formação inicial respaldo teórico-prático para mergulhar no universo da profissão, com suas dúvidas, conflitos, anseios, projeções de diversos ideais, tudo isso a ser materializado no espaço da escola e da sala de aula com seus pares, entre eles: alunos, corpos técnico e administrativo e os próprios colegas docentes.

A formação inicial, segundo a professora Maria Clara, é aquela adquirida no curso de magistério, ministrada na modalidade de ensino normal, que oferece conhecimentos instrumentais para a atuação do professor na sala de aula dos anos iniciais do ensino fundamental.

Formação inicial pra mim foi desde que eu fiz o curso normal pedagógico e entrei na sala de aula, aí é a formação inicial. (Professora Maria Clara)

Vemos, aqui, que o curso de magistério do ensino normal é o ponto de partida da formação inicial, pois ele é, em primeira instância, o curso que, de fato, possibilita a inserção do futuro profissional professor nos problemas educacionais, oferecendo um referencial teórico-metodológico para a sua atuação docente no espaço escolar.

As representações expressas pelas professoras Ana Luiza, Maria Clara, Gabriela e Beatriz sobre a formação inicial nos revelam que esse processo é vivenciado primeiramente no espaço do magistério do ensino normal porque foi através dele que elas foram inseridas no campo da educação, trazendo consigo conhecimentos instrumentais específicos para atuação nas redes públicas de ensino municipal e estadual. Portanto, os depoimentos das professoras expressam que seus conceitos de formação inicial revelam o início de uma trajetória acadêmica, que começou com o ingresso no curso de magistério e culminou no Curso de Pedagogia em nível superior, na UFPB, quando participaram do Programa Estudante Convênio – Rede Pública.

Há, portanto, nessas representações, o reconhecimento de que ambos os cursos (normal e pedagogia) possibilitaram, por meio de princípios orientadores de formação, a articulação teoria e prática, o que tem contribuído para a melhoria de suas práticas profissionais.

⁵⁰ No período de formação inicial, os conhecimentos ministrados mobilizam-se em torno do estudo teórico-prático de métodos e técnicas que subsidiarão o trabalho do professor.

4.2.6 Formação continuada: processo constante de busca e de troca de experiências?

O processo de formação continuada de professores tem sido um dos temas recorrentes de discussão, sobretudo, porque esse tipo de formação é uma política pública de educação, que recebe financiamentos de organismos internacionais, como o Banco Mundial, “maior fonte de assessoria em matéria de política educacional e de fundos externos para esse setor” (TORRES, 2000, p.126), com a finalidade de propor a melhoria da qualidade da educação básica dos países em desenvolvimento.

Segundo De Tommasi (2000, p.198), entre as propostas provenientes do pacote de reforma educativa estabelecido pelo BM para o Brasil, uma das metas prioritárias é

melhorar as habilidades dos professores em técnicas de sala de aula. Os projetos prevêem várias formas de capacitação (em sala de aula e à distância) tendo em vista o estabelecimento de uma capacitação permanente; prevêem também a avaliação dessas atividades e de sua eficácia em mudar o comportamento dos professores em sala de aula.

Essa meta, fixada pelo BM, já representa uma realidade no campo da formação de professores, em virtude da presença de diversos projetos de capacitação/formação continuada realizados no âmbito da rede pública de ensino municipal e estadual.

Como exemplo dessa proposta resultante da política educacional advinda do BM e que influenciou diretamente na realidade da formação continuada das professoras egressas do PEC/RP temos as seguintes temáticas estudadas nos cursos de formação continuada: concepção de infância, alfabetização, letramento, ética profissional, interdisciplinaridade e aprendizagem.

As professoras Ana Luiza, Maria Clara e Beatriz afirmaram que a abordagem dessas temáticas repercutiu em suas práticas de sala de aula, pois possibilitou a troca de experiências com os colegas de profissão e oportunizou o estudo e o conhecimento de novas formas do trabalho pedagógico, baseadas nos componentes curriculares.

Para além de tais contribuições, houve uma crítica por parte da professora Gabriela sobre as contribuições desses cursos em relação à melhoria de sua prática profissional: “em todos os cursos, em todas as formações só é isso, é trazer projetos que não é novidade pra gente, não traz nada de novidade”.

Cabe, aqui uma reflexão sobre essa insatisfação da professora, pois suas expectativas traduziam o desejo de conhecer outros elementos metodológicos que pudessem inovar seu trabalho na sala de aula, quando, na realidade, os cursos oferecidos pela agência formadora

não estavam sendo avaliados a tal ponto de perceberem a mera reprodução das atividades realizadas com o grupo de professores da rede pública de ensino, nesse caso, a rede estadual, que não dispunha de um calendário sistemático de formações.

Para percorrer os campos representacionais das professoras egressas do PEC/RP, buscando identificar suas concepções sobre a formação continuada, apoiamo-nos no conceito apresentado inicialmente por Rodrigues *et al* (2004, p.29), que afirmam:

A formação contínua, desenvolvida em todas as dimensões do ato pedagógico, propicia ao professor tornar-se gestor de mudanças em sua forma de conceber a educação, o ensino e o espaço escolar. O conceito de formação contínua pode ser entendido como um processo permanente de auto desenvolvimento que não começa nem acaba na escola, e tem o ato do ensinar e do aprender como um auxiliar na busca do conhecimento e da competência pedagógica.

O conceito de formação continuada apresentado por Rodrigues (2004) revela as contribuições desse tipo de formação para a prática do professor, no sentido de torná-lo “gestor de mudanças” dentro e fora do espaço escolar, e, mais ainda, em suas concepções construídas em torno da educação, pois é esse processo contínuo que o fará refletir sobre as ações didático-pedagógicas desenvolvidas no espaço da sala de aula e se comprometer a transformá-las para a melhoria do trabalho educativo.

Basta-nos dizer que o processo vivenciado pelas professoras, sujeitos desta pesquisa, configurou-se como um momento de formação em serviço e continuada, sendo esta a confirmação e manifestação da política pública educacional brasileira, respeitando os acordos em torno da assessoria técnica e dos financiamentos prestados pelo BM, através do pacote de reforma educativa, para melhorar a qualidade da educação básica.

Isso mostra que, de fato, tal política de formação, apesar de causar impacto nos processos formativos, através da organização de um currículo com foco no desenvolvimento de competências, também vai manifestar-se, sobretudo, diretamente nas práticas profissionais, nas concepções de formação, enfim, em seu fazer pedagógico.

Sobre as concepções de formação continuada, manifestadas a partir das representações sociais das professoras Maria Clara, Ana Luiza, Beatriz e Gabriela, temos os seguintes temas colhidos a partir da seleção e categorização das entrevistas:

O primeiro tema selecionado é a formação continuada concebida como processo de **renovação de conhecimentos através de cursos de capacitação**. Essa foi a representação da professora Gabriela, quando indagada no momento da entrevista.

Pra mim a formação continuada é após aquilo que você já aprendeu e você vai fazendo cursos de capacitações, pra capacitar você, renovar naquilo que você aprendeu ou que deixou de aprender e vai conhecer mais lá na frente. (Professora Gabriela)

A representação da formação continuada está aqui no depoimento de Gabriela estreitando a ponte com os conhecimentos adquiridos no período da formação inicial, uma vez que reconhece a necessidade de renovação e de aprendizagem de novos conhecimentos teórico-práticos ministrados nos cursos de formação/capacitação e da interação entre os seus pares (colegas de profissão). Nesse sentido, Rodrigues (2004, p.99-100) afirma que

cristalizados em momentos de reflexão individual e coletiva, em momento de trocas efetivas de saberes, de aprofundamento teórico, de caminhada rumo à pesquisa, à investigação, ao fazer coletivo, compartilhado, colaborativo, esses procedimentos propiciam, ao universo de professores [...] chances de deterem-se sobre suas práticas, analisá-las, discutir suas ações e proporem alternativas enriquecedoras que facilitem a execução do processo de ensino.

Essa assertiva expressa a importância que exercem os cursos de formação continuada para gerar subsídios para a prática profissional docente, pois esse momento se caracteriza pela oportunidade de troca de experiências e de sistematização de novos conceitos acerca da educação e do processo de ensino-aprendizagem.

Na representação da professora Ana Luiza sobre o conceito de formação continuada, o tema destacado para expressar tal conceito se refere à **prática da sala de aula aliada aos cursos de capacitação**.

Na formação continuada a gente vê também os teóricos, mas a gente vê mais aplicada a prática. A continuada, a gente tem mais na prática, dentro da sala de aula. [...] Mais no momento que acontece as formações do município. (Professora Ana Luiza)

Encontramos, aqui, a referência de uma formação que se faz presente no chão da escola, a partir dos momentos de planejamento realizado com a equipe técnica da escola, discutindo e avaliando as estratégias de ensino utilizadas, os conflitos disciplinares, estendendo-se até aos momentos específicos de formação, organizados pela Secretaria de Educação do município de João Pessoa, que sistematiza um calendário anual de cursos de formação continuada para atender às necessidades de seu corpo docente, para melhorar a qualidade da educação básica pública do referido município.

Para Ana Luiza, é a partir de sua prática desenvolvida na sala de aula que seu processo de formação continuada acontece, passando pelos momentos de estudo e de reflexões propostos nos planejamentos escolares, e culminando com sua participação nos cursos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação.

O papel que ocupa a formação continuada na vida dessa professora revela seu conhecimento edificado sobre as bases do universo reificado das representações sociais, o qual “aponta para a necessidade de uma formação ampla na carreira docente: a aquisição de habilidades técnicas de ensino, da consciência ética própria a esse trabalho e do conhecimento científico que subsidia o trabalho pedagógico” (SANTOS & ANDRADE, 2003, p.56).

Nessa ótica defendida por Santos & Andrade (2003) acerca do universo reificado das representações sobre a formação continuada, encontramos trilhas que mostram a importância de se estabelecer, na prática profissional do professor, uma relação intrínseca entre a busca de habilidades técnicas de ensino, a ética e a aquisição de conhecimentos teórico-práticos, elementos necessários ao desenvolvimento do trabalho pedagógico.

O terceiro tema identificado no depoimento da professora Beatriz, em sua representação sobre a formação continuada, teve como referência a **troca de experiências e a inovação de conhecimentos**. A esse respeito, veja-se como se posicionou:

Na formação continuada estamos sempre buscando, trocando experiências, inovando e aperfeiçoando os nossos conhecimentos. (Professora Beatriz)

Resulta dessa representação de Beatriz a compreensão de uma formação adquirida a partir de cursos que promovem uma interação entre a prática da sala de aula e os conhecimentos teóricos como proposição para melhorar o desempenho da atividade pedagógica, pois, de acordo com Tardif (2002, p. 249),

os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais. Desse ponto de vista a formação ocupa, em princípio, uma boa parte da carreira e os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento.

Isso implica dizer que, constantemente, o fazer e o saber docentes se encontram articulados na perspectiva da auto avaliação profissional, de forma que o professor não venha a se acomodar com os conhecimentos adquiridos no período de formação inicial, mas que, através do processo de formação continuada, procure incorporar novos signos e significados a

sua prática, enquanto profissional da educação que lida com a formação de sujeitos para o exercício de cidadania.

A concepção de formação continuada como **formação adquirida nos cursos de capacitação e pedagogia em virtude da Lei 9394/96 (LDB)** foi o quarto tema selecionado para categorizar a representação da professora Maria Clara expressa durante a entrevista, quando asseverou que

A formação continuada é essa que a gente faz todo ano, que no meu caso a própria prefeitura quando começa oferece cursos e o curso de pedagogia que eu fiz também pra atender essas exigências da LDB em relação à formação em nível superior pra o professor. Eu tinha o pedagógico e precisei fazer a graduação. (Professora Maria Clara)

A formação continuada, na representação de Maria Clara, aparece em duas perspectivas, a saber: a primeira considera o *locus* desse tipo de formação baseada na oferta de cursos de capacitação, realizados em centros de treinamento de professores e organizados pelo calendário anual da Secretaria de Educação do município de João Pessoa/Pb.

Na segunda perspectiva de representação, a professora se referiu ao Curso de Pedagogia como sendo também o *locus* de formação contínua, pois o período em que frequentou o curso de licenciatura para obter uma certificação em nível superior significou, para ela, um aprofundamento no campo profissional, porquanto já atuava na rede pública de ensino municipal e, por conta do Artigo 87⁵¹ da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, que assinala a década da educação, necessitaria de diplomação universitária em curso de licenciatura para se manter atuando na sala de aula da educação básica.

Esse foi o Artigo que mais gerou polêmica em torno da formação dos professores, por estabelecer que, num período de dez anos, só fosse admitido o ingresso na rede pública de ensino, como professores, aqueles que tivessem certificação em nível superior, adquirida por meio de cursos de licenciatura.

Essa exigência, embasada no Artigo 87 da própria Lei da Educação Nacional Brasileira, fez com que a professora Maria Clara conferisse ao Curso de Pedagogia o status de formação continuada, no sentido de contribuir para produzir mudanças no âmbito escolar, buscando transformar comportamentos de seus alunos, melhorar a didática de ensino,

⁵¹ Cf. parágrafo 4 do referido Artigo, que trata sobre a década da educação com vistas à formação dos profissionais da educação.

estabelecer pontes entre os conteúdos e a vida prática que se manifesta no cotidiano dos educandos.

Enfim, (re) significando o estudo de conteúdos e experiências do cotidiano construídas em sociedade, pois “a própria formação em serviço é uma elaboração histórica continuada, um exercício consciente da prática social pedagógica” (RODRIGUES, 2004, p.87). Assim, o período dessa formação possibilitou, apesar da exigência legal, espaços de reflexão e de troca de experiências entre as docentes, traduzidas na interlocução da relação teoria-prática.

A formação continuada é, na concepção dessas professoras, um espaço de constantes buscas de conhecimentos, que proporciona a troca de experiência entre os pares docentes dos anos iniciais do ensino fundamental que compõem a primeira etapa de formação da educação básica.

Para Maria Clara, Ana Luiza, Beatriz e Gabriela, os processos formativos são representados a partir do período do ingresso na formação inicial, realizada no nível do magistério do ensino normal, e a adquirida em caráter contínuo, pelo Curso de Pedagogia da UFPB e pelas capacitações oferecidas pela rede pública de ensino, através das secretarias de educação e as escolas. O processo de formação contínua, oferecido através dos cursos de capacitação, confere a elas a ampliação de seus conhecimentos teórico-práticos, atribuindo às etapas de formação *status* de práxis social e educativa, funcionando como um trampolim para gerar mudanças na prática profissional docente.

As representações sociais, manifestadas na ótica das práticas profissionais das professoras egressas do PEC/RP, considerando, nesse item de análise, as concepções de formação inicial e continuada, desvelaram-nos seus olhares reflexivos sobre o exercício da profissão de professora, que não abarca uma formação acabada, lapidada, mas que vai se auto-construindo a partir dos sucessos, dos fracassos e dos conflitos advindos das experiências pessoais e profissionais.

Passaremos, agora, à etapa das considerações finais, em que faremos um passeio pelas trilhas de investigação que se constituíram ao longo desse trajeto de pesquisa.

PALAVRAS INCONCLUSIVAS

5. Representações e práticas profissionais: algumas considerações

A busca por uma formação docente de qualidade, através dos percursos formativos nos cursos de formação inicial e continuada, deve considerar e olhar atentamente os aspectos históricos das relações socialmente estabelecidas. Para isso, precisamos observar e analisar criticamente o conteúdo das reformas educacionais para sabermos a quem se destinam as implementações realizadas pelos órgãos governamentais, por empresários e, sobretudo, a elaboração dos documentos e acordos advindos de organismos internacionais, entre eles, o Banco mundial e o Fundo Monetário Internacional, que demonstram preocupações maiores com o acúmulo de capital e formação de mão-de-obra trabalhadora.

Esse olhar crítico-analítico sobre as políticas públicas educacionais, especificamente sobre a política de formação de professores, fez-nos enxergar novos horizontes de investigação quando buscamos, com base na proposta de formação estabelecida no Artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, identificar e analisar as contribuições oferecidas por tal política para a melhoria das práticas profissionais das professoras, a partir de suas representações.

Nossa hipótese partiu do pressuposto de que as professoras egressas do PEC/RP tinham, no Curso de Pedagogia, a expectativa de aprimorar sua formação, na perspectiva de formação continuada, para melhorar a qualidade da educação básica, e obter a certificação para dar continuidade ao exercício de sua profissão.

Portanto, essa hipótese teve sua validade confirmada. Isso foi confirmado nas representações realizadas pelas professoras Ana Luiza, Beatriz, Maria Clara e Gabriela sobre as práticas profissionais desenvolvidas no cotidiano escolar, quando afirmaram que o Curso de Pedagogia é uma formação continuada, que lhes ofereceu subsídios teórico-práticos para melhorar a qualidade de seu trabalho educativo-pedagógico e, por meio dele, conseguiram a certificação em nível superior.

Para elas, esses fatos adquiriram grande representatividade no que diz respeito à forma de conceberem a profissionalização docente como meta prioritária para satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem, sobretudo, para estabelecer a melhoria da qualidade da educação básica pública.

Trabalhar na perspectiva de avaliação da política pública de formação propiciada pela UFPB, através do PEC/RP, nosso foco de pesquisa, não esgotará as possibilidades de outras

abordagens avaliativas sobre a política de formação docente, principalmente no que tange à formação em serviço de professoras egressas de Programas criados para atenderem à demanda de formação inicial e continuada, a exemplo do Programa Estudante Convênio – Rede Pública.

Nesse sentido, as análises ora apresentadas neste trabalho de dissertação servirão de base para configurar uma nova proposta de investigação na continuidade da Pós-graduação em Educação, no curso de Doutorado, a qual será explicitada ao final de nossas palavras inconclusivas.

Retomando o percurso das trilhas de investigação, no processo de finalização da pesquisa, podemos afirmar que a identificação e a análise das representações sociais nos oportunizaram conhecer os percursos formativos vivenciados pelas professoras egressas do PEC/RP e suas contribuições para a melhoria das práticas profissionais. Isso significa que, por meio da abordagem etnográfica em educação, conseguimos nos aproximar do campo representacional dessas mulheres que, cotidianamente, aplicam os conhecimentos adquiridos nos períodos de formação inicial e continuada ao seu trabalho pedagógico, realizado nas salas de aula dos anos iniciais do ensino fundamental, pois, “se o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo social, a preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo”. (ANDRÉ, 1995, p.28)

Como afirma André (1995), a abordagem etnográfica em educação se faz possível por compreender, na investigação científica, a análise do processo educativo que, nesta dissertação, tratou as representações a partir das práticas profissionais de professoras e sua relação com os percursos de formação inicial e continuada.

Por esse motivo, consideramos que a abordagem do tipo etnográfica em educação e o método das representações sociais de Moscovici (2003) nos subsidiaram, sobretudo, a seleção e a construção de instrumentos de coleta de dados.

Os instrumentos utilizados no decorrer da pesquisa de campo propiciaram a sistematização das variáveis de análise, que foram captadas a partir da observação de aulas, realizadas num período de aproximadamente quatro meses, com as professoras, quando, então, a entrevista e o questionário constituíram as bases complementares e de reforço para a reflexão sobre as representações das práticas profissionais docentes do grupo em questão.

As variáveis de análise das representações compreenderam as questões de: Relação professor/aluno, Planejamento das atividades pedagógicas, Avaliação da aprendizagem, Didática de ensino e recursos didáticos, Concepções de formação inicial e continuada.

No tocante às representações sociais sobre a relação professor-aluno mantida no ambiente da sala de aula, observamos que, em seu fazer profissional, as professoras adotam posturas de respeito, disciplinamento, diálogo e compromisso social e político, quando se trata dessa relação, que compreende também a afetividade para atribuir um caráter de qualidade à aprendizagem de seus alunos. Em suas práticas, abre-se um parêntese reflexivo sobre a relação professor-aluno na sala de aula, cuja construção, no entender dessas profissionais, perpassa também os caminhos do disciplinamento quando este se faz necessário para a correção de comportamentos inadequados, como a falta de respeito com os colegas e o professor, as bagunças constantes, uso freqüente de palavras de baixo calão, falta de atenção durante as atividades e explicação dos conteúdos, etc.

A relação de poder disciplinar aqui está posta no sentido de aplicar as regras que, segundo as representações das professoras, deveriam ter sido incorporadas, primeiro, no ambiente familiar e, conseqüentemente, manifestadas pelas crianças na escola como forma de dar suporte ao professor, no processo de socialização dos alunos, e para manter harmoniosa a convivência em sala de aula.

Podemos, pois, afirmar que as relações de poder disciplinares não só se manifestam no poder do professor sobre o aluno, mas, sobretudo, aplicam-se na própria organização da sala de aula, considerando-se desde a distribuição das carteiras em fileiras, observando-se o princípio da localização imediata ou do quadriculamento, isto é, “cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar um indivíduo. Evitar as distribuições por grupo; decompor as implantações coletivas” (FOUCAULT, 1988, pg. 131).

Essa é, portanto, a regra de funcionamento e de distribuição dos alunos em sala de aula, embora esta seja desintegrada com a ausência do professor, quando, por algum motivo, precisa retirar-se da sala e deixar que seus alunos se auto-organizem.

Outros elementos que constituem essas mesmas relações de poder disciplinar, no espaço escolar, são a determinação dos horários das aulas, do lanche, da recreação e o controle dos alunos na ida ao banheiro e ao bebedouro; o silêncio obrigatório no momento das explicações dos conteúdos; a aplicação da pena, por exemplo, o castigo quando o aluno desobedece às regras da escola.

Todas essas situações ocorridas na escola e na sala de aula contribuem para a condução dos papéis a serem definidos e desejados na manutenção das relações de poder e que, sobretudo, perpassam a relação professor-aluno. Nessa relação, consideram-se os papéis que ambos desempenham no processo de ensino-aprendizagem e no espaço físico da escola,

observando-se, quase sempre, as maiores iniciativas de responsabilidade por parte do professor, pois

O modo de agir do professor em sala de aula estabelece um tipo de relação com os alunos que colabora (ou não) para o desenvolvimento buscado pela escola. Nesta relação, professor e alunos desempenham papéis diferenciados e, ainda em nossos dias, cabe ao primeiro, [...], tomar a maior parte das iniciativas. (MASETTO, 1997, p.56)

Dessa forma, o professor, mesmo procurando exercer os papéis de facilitador e orientador do processo de ensino-aprendizagem, assume, mesmo sem perceber, estratégias de repressão, com a função de eliminar a indisciplina, evidenciando-se em sua prática o cumprimento das regras normativas e punitivas organizadas pela própria instituição escolar, o que, para nós, aponta para a existência de uma contradição nas práticas escolares.

Enfim, inúmeras são as táticas utilizadas no universo escolar com a finalidade de disciplinar os sujeitos, a fim de moldá-los ou ajustá-los ao modelo de sociedade vigente, desconsiderando-se aspectos como a própria subjetividade, suas concepções de vida e de mundo, suas experiências e aprendizagens.

O poder da disciplina é tão forte e presente nas relações e práticas educativas que, quanto mais regras se impõem, mais necessidade se tem da dominação, como uma forma de exercer o controle disciplinar.

Não queremos dizer com isso que as professoras estão equivocadas em sua prática quando tentam disciplinar seus alunos para manter o controle da sala e das relações que interagem nesse espaço educativo. Porém, consideramos que a execução desse papel deve ser avaliada, sob o ponto de vista das contribuições do disciplinamento para a formação cidadã, ou seja, disciplinar o sujeito para a vida em sociedade, como forma de exercer o autocontrole nas relações em sociedade, com autonomia e respeito pelo outro.

As próprias formações estrutural curricular e escolar, em seus espaços de relações, corroboraram, ao longo da história da educação no Brasil, para a disciplinarização dos corpos e contribuiu também para reprimir e silenciar as mentes pensantes em seu processo de aprendizagem, como foi o caso da tendência pedagógica tradicional, sobre a qual Libâneo (1994, p.64) afirma que “os objetivos, explícitos ou implícitos, referem-se à formação de um aluno ideal, desvinculado de sua realidade concreta”.

A prática de tal tendência perdurou muitos anos, nas escolas brasileiras, e, mais intensamente, no período da ditadura militar brasileira, da qual ainda sofremos alguns reflexos nas práticas escolares, porém de forma mais sutil.

Consideramos que as posturas assumidas pelo profissional docente, na extensão de suas práticas profissionais, agem como fatores determinantes das relações que vão contribuir para o querer aprender dos alunos ou, até mesmo, para nele estimular o estranhamento e a aversão à figura do professor e a falta de motivação para aprender.

O terreno das representações sobre as práticas profissionais das professoras mostrou-nos a realidade dos conflitos presentes na relação professor-aluno, principalmente no que concerne à aprendizagem dos alunos e à parceria família-escola, quando os pais não se fazem ou não podem se fazer presentes no acompanhamento da vida escolar dos filhos, através da frequência em reuniões, visitas informais à escola e sala de aula para saber do seu desempenho nas atividades escolares e no comportamento.

Para Gomes (1993, p. 16) quando se trata de exigir a presença da família na escola, geralmente essa presença funciona como estratégia de controle e de acompanhamento da conduta escolar do aluno, pois sabemos que

Há, contudo, momentos em que a presença dos pais é desejada: diante da falta grave do aluno, para que eles tomem ciência e ajudem a enquadrá-lo; quando o rendimento (as notas) do aluno é tão baixo que justifica a preparação da família, para aceitar resignada a futura e inevitável reprovação dele; quando a escola faz algum tipo de acompanhamento psicológico - e há suspeita de conflitos familiares, ou mesmo de doença ou disfunção, quase sempre neuropsicológica, capazes de explicar a conduta escolar da criança ou do adolescente.

Na realidade, os professores e da escola sentem a necessidade de tornar a família presente no processo de aprendizagem dos alunos, pois, só assim, a responsabilidade que se tem colocado sobre a instituição de ensino passará a ser compartilhada, uma vez que a educação adquirida no seio familiar é a fonte primária de formação do indivíduo, e a escola a complementa por meio da educação formal.

Compreende-se, portanto, que o papel da escola, enquanto agência formadora do indivíduo para o exercício da cidadania, extrapola os limites de uma educação familiar, por vezes frustrada e fracassada, por falta de tempo e de compromisso dos pais.

As representações das professoras sobre a relação professor-aluno ressaltaram essa importância de se criar uma parceria mais efetiva entre a família e a escola, centrando o foco na preocupação e na responsabilidade que os pais devem assumir com a conduta escolar dos filhos, mesmo diante de um sistema econômico e competitivo que cobra intensamente a dedicação do indivíduo ao trabalho como forma de lhe garantir a sobrevivência.

Esse é um dilema que se reflete diariamente não só na vida dos homens, mas também na vida das mulheres, principalmente daquelas que são mães e profissionais, como é o caso das professoras participantes desta pesquisa, e das que têm seus filhos freqüentando a escola da rede pública de ensino.

Para as professoras, os pais devem ter a obrigação de observar a agenda escolar do filho para saber o que se passa na escola, sobretudo, para acompanhar o cumprimento das tarefas escolares que, segundo concebem, deve ser uma prática desenvolvida pelos pais, já que, nem sempre, podem estar presentes na vida da escola.

Ao analisar, através de entrevistas, as concepções da equipe técnica e administrativa das escolas sobre as práticas profissionais desenvolvidas no espaço escolar pelas professoras egressas do PEC/RP, percebemos que essa foi uma etapa em que tanto as diretoras quanto as supervisoras se posicionaram e refletiram acerca do trabalho pedagógico realizado pelas referidas profissionais.

As concepções apresentadas pelos corpos técnico e administrativo sobre as práticas profissionais das professoras deram ênfase ao compromisso social e político, manifestado cotidianamente, através da participação em planejamentos escolares; cursos de capacitação/formação continuada; seleção dos instrumentos e processos de avaliação e sistematização metodológica das estratégias didáticas a serem desenvolvidas em sala de aula. Descreveram, enfim, como enxergam as formas de trabalho adotadas pelas professoras que tiveram um processo de formação teórico-prática fortalecida cursando Pedagogia.

O sentido atribuído às práticas das professoras egressas do PEC/RP pelas diretoras e supervisoras escolares envolveu um sentimento de responsabilidade demonstrado com a formação de seus alunos, ressaltando que, apesar dos conflitos expressos e delineados na teia de relações que concebem a hierarquia no espaço escolar, buscaram criar uma parceria colaborativa para dar suporte ao trabalho das docentes que, por outro lado, também manifestaram sua insatisfação em relação à estrutura e à organização dos planejamentos escolares e calendários de formação programados pelas secretarias de educação das redes municipal e estadual de ensino.

A riqueza desse diálogo entre professoras, supervisoras e diretoras, através das representações sociais, tendo como foco a discussão sobre as práticas profissionais, foi fundamental para se estabelecer o contraponto entre o que sentem, pensam e agem aquelas que estão em contato direto com o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula e, ainda, as concepções daquelas que acompanham ou observam esse mesmo processo através das lentes técnico-administrativas.

Por esse motivo, o espaço de debate sobre a formação e as práticas das professoras foi ampliado neste trabalho de investigação para que não fossem apenas manifestadas as suas próprias imagens, concepções sobre os seus fazeres, mas que se permitisse ainda a compreensão de olhares externos ao trabalho docente, como forma de apreender representações das atrizes que fazem parte do corpo escolar e que, direta ou indiretamente, contribuem para a melhoria da qualidade da educação básica: as supervisoras e diretoras escolares, que compõem os ciclos de amizade e de trabalho das profissionais egressas do PEC/RP.

Ao identificar, por meio de entrevistas, as representações sobre os processos de formação inicial e continuada, observamos que as professoras participantes deste estudo ancoraram seus pensamentos sobre a formação inicial como sendo aquela adquirida primeiramente no curso de magistério do ensino normal. Esse momento foi compartilhado por elas, pois as quatro foram formadas inicialmente nesse curso e, a partir daí, ingressaram como profissionais na rede pública de ensino.

Já a formação continuada foi considerada como espaço de aprofundamento de conhecimentos adquiridos anteriormente e de novas aprendizagens na perspectiva de produzir mudanças no âmbito escolar, buscando transformar comportamentos de seus alunos, melhorar a didática de ensino, estabelecer pontes entre os conteúdos e a vida prática que se manifesta no cotidiano dos educandos, desejando, enfim, (res) significar conteúdos e experiências do cotidiano construídas em sociedade, apreendidas tanto por elas, na qualidade de profissionais, quanto por seus pares, que se encontram diariamente no espaço da sala de aula.

As conversas informais com as professoras, durante o processo de observação, revelaram que existe um diferencial nas formações continuadas realizadas pela Secretaria de Educação do município de João pessoa e a do Estado da Paraíba. A primeira dispõe de um calendário organizado anualmente para a oferta de cursos de formação continuada, já contabilizando as horas de trabalho do professor, sistematizando, ainda, as formações que devem acontecer no âmbito da escola, com todo o corpo docente e técnico.

Isso faz com que as professoras da rede pública municipal de ensino se sintam assistidas no que se refere à realização de sua prática profissional, pois tanto a Secretaria de Educação quanto a equipe de supervisão da escola estejam sempre em contato com os professores, proporcionando-lhes momentos de debates, de troca de experiências, oportunizando novas metodologias para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

A Secretaria de Educação do Estado deixa de contribuir com o trabalho do professor quando organiza seu calendário de formação descumprindo o que se encontra estabelecido no

cronograma. Isso gera insatisfação nas professoras pertencentes à rede pública estadual de ensino, pois demonstram vontade de adquirir novos conhecimentos e metodologias para melhorar sua prática profissional e, conseqüentemente, proporcionar aos seus alunos mais aprendizagem.

A participação em cursos de formação continuada é um dos elementos que colaboram para a vida profissional do professor, uma vez que ele precisa refletir e rever os pontos frágeis de sua prática, e momentos como esses permitem ao grupo de docentes um encontro sistemático e a oportunidade de, juntos, trilharem novos caminhos na busca de ser um profissional cada vez mais comprometido e competente.

No que se refere aos resultados das avaliações realizadas sobre o Programa de Estudante Convênio–Rede Pública, verificamos que seus objetivos foram cumpridos, enquanto política de formação de professores adotada pela UFPB, pois contou com um número de 26 Secretarias de educação conveniadas para a realização de formação em serviço nos cursos de licenciatura dessa universidade, com destaque para o Curso de Pedagogia, por se tratar da formação de pedagogos em serviço. Só em 2004, foram formados/as nesse curso mais de 58 professores/as, dos quais, selecionamos um grupo de 18 para compor a amostra do projeto de pesquisa aprovado pelo PIBIC/UFPB no ano supracitado.

O Programa recebeu, em 1998, seu primeiro ano de execução, um número significativo de matrícula e atingiu seu ápice no ano de 2001, quando foi revelada uma maior demanda de formação e de oferta de vagas para os cursos de licenciatura, mas, no ano de 2005, teve uma queda acentuada no número de matrículas, pois as secretarias de educação foram se desvinculando do convênio PEC/RP e, de 27, apenas 12 continuavam ativas, o que contribuiu para provocar mudanças estruturais no formato do convênio.

Apesar do sucesso alcançado pelo programa, e tendo sido verificadas, nos seminários de avaliação institucional da UFPB, as contribuições significativas dessa política pública de formação, constatou-se a sua crise, através da quebra dos convênios.

Com base em pesquisa de iniciação científica coordenada por Rodrigues (2004), foi revelada a realidade vivenciada pelos professores/alunos em relação às condições de formação e de interação entre professores e alunos, alunos que ingressaram pelo processo seletivo seriado e alunos que ingressaram através do convênio PEC/RP.

Esse estudo, realizado por Rodrigues, desvelou o panorama das dificuldades e dos conflitos sofridos pelos alunos PEC no Curso de Pedagogia, o que colaborou para criar uma situação de mal-estar quando a sua pesquisa foi apresentada paralelamente aos dados

selecionados pela coordenadora do referido programa no ano de 2006, ocasião em que foi realizado o II Seminário de Avaliação, na cidade de João Pessoa/PB.

Portanto, o relatório da coordenação do PEC/RP apresentou dados significativos e de sucesso do programa, enquanto o relatório de pesquisa originado de uma investigação científica, coordenada pela professora Janine Marta, através do Programa de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq), revelou dados surpreendentes sobre o desempenho comprometedor do convênio, tais como: expectativas dos alunos em relação ao curso; dificuldades; disciplinas consideradas difíceis e outras fáceis; situações de relacionamento com os grupos de professores e alunos; desafios do cotidiano; sentido e conteúdo das disciplinas, e por fim, perspectivas de mudanças para melhorar a formação e o curso.

Diante desse panorama, o diferencial entre as duas pesquisas estava posto, pois se do ponto de vista institucional, a política de formação apresentava êxitos na execução dos objetivos propostos no convênio, por outro lado, foram desnudados os pontos fracos de tal política, a partir das vozes que estavam participando diretamente do Programa e que representavam o público-alvo da formação em serviço – os professores da educação básica pública.

A partir de 2006, com a implementação da Universidade Aberta do Brasil, em parceria com o Ministério da Educação e Cultura, oferecendo cursos virtuais a distância, o PEC/RP se reestrutura para atender a uma nova demanda de formação em serviço para os professores da rede pública, não mais na modalidade presencial, mas sendo parte semipresencial e parte a distância e virtual.

Nessa modalidade de curso, grande parte das atividades é feita via internet, uma vez que, após cumprir com as tarefas exigidas pelas disciplinas, os alunos enviam-nas *online* para os professores dos respectivos cursos a distância, no *campus* I da Universidade Federal da Paraíba, em João Pessoa.

Os grupos atendidos nos cursos virtuais de licenciatura se encontram distribuídos nos 17 pólos regionais no Estado da Paraíba, a saber: Araruna, Cabaceiras, Campina Grande, Conde, Coremas, Cuité de Mamanguape, Duas Estradas, Itabaiana, Itaporanga, Livramento, Lucena, João Pessoa, Mari, Pitimbu, Pombal, São Bento e Taperoá.

Um novo tipo de formação, advinda das políticas públicas educacionais, configurou-se para aqueles que não tiveram sua formação em nível superior, principalmente para os professores da rede pública de ensino que, apesar da oferta massiva de cursos em faculdades privadas a baixo custo, ainda não tinham se qualificado e certificado, tendo, agora, a oportunidade de adquirir uma formação virtual e a distância, o que corrobora para a

flexibilização de tempo do aluno na realização de suas atividades acadêmicas, contando também com apoio e orientação de tutores presenciais e a distância nos pólos de concentração dos cursos virtuais de licenciatura.

O PEC continua atuando nas modalidades PEC/MS⁵² e virtual a Distância – Pedagogia/professor, e no último vestibular da EAD, realizado no ano de 2008, contou com a aprovação de cento e quarenta e seis (146) candidatos para o Curso de Pedagogia⁵³, distribuídos nos 17 pólos da região Paraibana.

Resta-nos, então, constituir uma nova base de investigação a ser desenvolvida no curso de Doutorado em educação, adotando ainda o estudo das representações sociais, focando, dessa vez, o processo de formação continuada de pedagogos em nível de especialização em gestão *lato sensu*, através do curso oferecido pela Escola de Gestores da UFPB, em parceria com o MEC, nas modalidades virtual e a distância, obedecendo aos mesmos princípios dos cursos de graduação da UAB.

Nossa pretensão será de identificar as contribuições oferecidas pela política de formação continuada, com base nas representações de pedagogas que atuam na rede pública do município de João Pessoa e que são alunas do referido curso de especialização.

As representações sociais sobre as práticas profissionais das professoras egressas do PEC/RP, focalizadas neste estudo, possibilitaram uma interação entre pesquisadora e profissionais da educação, formadas no Curso de Pedagogia, através do referido convênio, visto que veio desvelar as contribuições da formação em serviço, objetivando a construção de uma nova prática delineada no espaço da sala de aula.

Consideramos que essa nova prática profissional das professoras, partindo do estudo das representações, adquiriu uma característica reflexiva e de autoconhecimento sobre suas posturas, enquanto mulheres e profissionais da educação básica da rede pública de ensino.

⁵² Programa Estudante Convênio Movimentos Sociais do Campo.

⁵³ Cf. Lista de aprovados no site - <http://www.virtual.ufpb.br/>

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Tendências atuais da pesquisa na Escola**. In: Cad. CEDES. Vol.18 n.43 Campinas. Dez, 1997.

_____. **Etnografia da prática escolar**. 13ª Edição. Campinas, SP: Papyrus, 2007. (Série Prática Pedagógica).

ALMEIDA, J. S. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo. UNESP, 1998.

ARAGÃO, Wilson Honorato. **Relatório de pesquisa expectativa de inserção do aluno de Pedagogia no mercado de trabalho**. PROLICEN/UFPB, 2003.

_____. **Relatório de pesquisa desvelando novos espaços no mercado de trabalho para as (os) pedagogas (os)**. PROLICEN/UFPB, 2004.

_____. **Relatório de pesquisa formação de pedagogos em serviços: uma análise da formação acadêmica e das práticas profissionais dos alunos do Programa Estudante Convênio – Rede Pública (PEC-RP)**. PIBIC/UFPB, 2006.

ARRUDA, Ângela. **Teoria das Representações Sociais e teorias de gênero**. Cadernos de Pesquisa - Fundação Carlos Chagas. Nov. 2002, n. 117. São Paulo: Editora Autores Associados, p. 127-147, 2002.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BELLONI, Isaura (orgs). **Metodologia de avaliação em políticas públicas**. 2ª Ed. São Paulo. Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época)

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. 2 edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção Educação Contemporânea).

BERVIAN, Pedro Alcino, CERVO, Amado Luiz. **Metodologia Científica**. – 4ª edição – São Paulo: MAKRON Books, 1996.

BOGDAN, S. J. TAYLOR, R. **Introducción a los métodos cualitativos de investigaciones**. Nueva York, 1984, 1987 ediciones en Castellano.

BOGDAN, Roberto C, BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação**. Porto Editora. Portugal, 1994.

BOTEGA, Leonardo da Rocha. **A Conferência de Jomtien e a Educação para Todos no Brasil dos anos 1990**. Disponível em http://www.educacaoonline.pro.br/art_a_conferencia_de_jomtien.asp. Acesso em 27 Dez. 2007.

BOTTEGA, Rita Maria Decarli. Formação de professores em serviço: aspectos para discussão. In: **Revista Trama**. Vol. 3. Número 5. 1º Semestre de 2007, p. 171-179.

BRASIL - Lei Nº 9.394, de 20/12/1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, 1996.

_____ - Lei Nº 9.424, de 24/12/1996. **Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério**. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do senado, 1996.

_____ - PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: **apresentação dos temas transversais: ética** / Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3ª ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

_____ - Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP1**. Brasília, DF: CNE/CP1, 2002.

_____ - FUNDEF **Manual de orientação**. Brasília, DF, 2004. Disponível em: http://www.siope.inep.gov.br/arquivos/manuais/manual_fundef.pdf. Acesso em: 10 Jan. 2007.

_____ - Lei Nº 11.494, de 20/06/2007. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB**. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do senado, 2007.

CANDAU, Vera Maria. (org.). **A didática em questão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.

_____. (org.). **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CARRASCOSA, Jaime. Análise da formação continuada e permanente dos professores de ciências ibero-americanos. In: MENEZES, Luis Carlos de. (Org): Trad. De Inês Prieto Schmidt, Sônia Salém. **Formação continuada de professores de ciências - no âmbito ibero-americano**. Autores Associados. Campinas, SP. NUPES, 1996. (Coleção formação de professores). P. 7-45.

CORAGGIO, José Luís. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: DE TOMMASI, Livia, WARDE, Miriam Jorge, HADDAD, Sérgio (Orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2000. p.75-121.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. **Competências na formação de Professores no Brasil: o que (não) há de novo**. Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 24, n85, p. 1155-1177, Dezembro/2003.

DOTTA, Leanete Teresinha Thomas. **Representações sociais do ser professor**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

DUVEEN, Gerard. **Introdução: O poder das idéias**. In: MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Editado em inglês por Gerard Duveen, Traduzido do inglês por Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ. Vozes, 2ª ed. 2003.

DURKHEIM, Émile. **Sociologia e filosofia**. São Paulo, Ed. Forense, 1970.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Ligia M. Pondé Vassallo. 6ª ed. Petrópolis, Vozes, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FUENZALIDA, Eugênio Rodrigues. Orientações para o planejamento de programas de formação continuada. In: MENEZES, Luís Carlos de. (Org): Trad. de Inês Prieto Schmidt, Sônia Salém. **Formação continuada de professores de ciências - no âmbito ibero-americano.** Autores Associados. Campinas, SP. NUPES, 1996. (Coleção formação de professores). P. 59-71.

GARCIA ALVAREZ, J. **Fundamentos de la formación profesional del profesorado mediante el empleo del video.** Alcoy: Marfil, 1988.

GOMES, Jerusa V. **Relações família e Escola: continuidade/descontinuidade no processo educativo.** Idéias. São Paulo. FDE 1993.

GOODE, William, HATT, Paul K. **Métodos em Pesquisa Social.** São Paulo. Nacional, 1973.

GUARESCHI, P. A. **Sem dinheiro não há Salvação: ancorando o bem e o mal entre os neopentecostais.** In: GUARESCHI, P.A e JOVCHELOVITCH, S. (org.). Textos em Representações sociais. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p.191-225.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio - uma perspectiva construtivista.** Educação e Realidade, Porto Alegre, 1991.

_____. **Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento.** Série Idéias no. 22. São Paulo, 1994. Págs.51-59. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_22_p051-059_c.pdf. Acesso em: 19 jun, 2008.

JODELET, D. **Représentations sociales: phénomènes, concept et théorie.** In: MOSCOVICI, S. (Ed.). Psychologie sociale. Paris: Presses Universitaires de France, 1984.

KUENZER, Acácia Z. **Conhecimento e competências no trabalho e na escola**. Boletim Técnico do SENAC. Rio de Janeiro, v. 28, Nº 2, maio/ ago. 2002.

LIBANEO, José Carlos. **Adeus, professor, adeus, professora: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998. (Coleção questões da nossa época; v.67)

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. São Paulo, Cortez, 2002.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Didática: a aula como centro**. 4ª ed. São Paulo: FTD, 1997. (Coleção aprender e ensinar).

MELO RICO, Elizabeth (org.). **Avaliação de políticas públicas: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 1998.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Huditec, 2004.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **Social psychology and developmental psychology : extending the conversation**. In: Duveen, Gerard. & Lloyd, B. (eds). *Social Representations and the Development of Knowledge*. Cambridge: C.U.P, 1990a.

_____. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Editado em inglês por Gerard Duveen, Traduzido do inglês por Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ. Vozes, 2ª ed. 2003.

NÓVOA, Antônio. (Org.) **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto Editora Ltda. 1995. (Coleção ciências da educação).

_____. **Vidas de professores**. 2ª edição. Porto Editora. Portugal, 2000.

OLIVEIRA, Sílvio Luiz de. **Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisa, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses**. São Paulo: Pioneira, 1997.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Formação de professores: uma releitura. In: RODRIGUES, Janine Marta Coelho, REGO, Rogéria Gaudêncio do (Orgs). **Formação docente: coletando textos, discutindo idéias**. João Pessoa: Editora Universitária – UFPB, 2004.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas S/A, 2007, 3ª edição.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho. **Construindo a profissionalização docente**. João Pessoa: Editora Universitária – UFPB, 2003.

_____, REGO, Rogéria Gaudêncio do (Orgs). **Formação docente: coletando textos, discutindo idéias**. João Pessoa: Editora Universitária – UFPB, 2004.

_____. **Relatório de pesquisa A Trajetória docente e a formação continuada**. PIBIC-CNPq/UFPB, 2005.

SANTOS, Carmen Sevilla Gonçalves dos, ANDRADE, Fernando Cezar Bezerra dos. (Orgs). **Representações Sociais e formação do educador: revelando interseções do discurso**. João Pessoa: Editora Universitária - UFPB, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 36ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto, MORAES, Maria Célia M. de, EVANGELISTA, Olinda. **[O que você precisa saber sobre...] política educacional**. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SORATTO, Lúcia, PINTO, Ricardo Magalhães. Burnout e Carga Mental no Trabalho. In: CODO, Wanderley. (coordenador). **Educador: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p.282 – 292.

SPINK, Mary J. **Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais**. In: GUARESHI, Pedrinho A. e JOVCHELOVITCH, Sandra. Textos em Representações Sociais. 8º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 117 - 145.

PSATHAS, G. (ed). **Phenomenological sociology**. New York, Wiley, 1973.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2002.

TERRIEN, Jacques; LOIOLA, Francisco Antônio. **Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente**. Revista Educação e Sociedade, ano XXII, n.74, abril/2001.

TORRES, Rosa Maria. **Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial**. In: DE TOMMASI, Livia, WARDE, Miriam Jorge, HADDAD, Sérgio (Orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2000. p. 125-186.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: VILELA, Rita Amélia T. (Org). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro, DP&A, 2003. P.183-205.

UFPB/CONSEPE. Resolução Nº 13/96 do CONSEPE. **Reestrutura o Currículo do Curso de Graduação em Pedagogia**. João Pessoa, PB: 21 MARÇO DE 1996.

_____. Resolução Nº 36/98 do CONSEPE. **Atribui caráter permanente ao Programa Estudante Convênio Rede Pública (PEC-RP)**. João Pessoa, PB: 13 DE OUTUBRO DE 1998. (Mimeo).

_____. Resolução N° 61/97 do CONSEPE. **Cria o Programa Estudante Convênio Rede Pública (PEC-RP)**. João Pessoa, PB: 16 DE JULHO DE 1997. (Mimeo).

_____. Resolução nº 06/2003 do CONSEPE. **Estabelece normas para o Programa Estudante Convênio - Rede Pública (PEC-RP) e revoga as Resoluções 36/98 e 50/99**, ambas do CONSEPE. João Pessoa, PB: 11 de março de 2003.

_____. Resolução N° 49/2005 do CONSEPE. **Altera o Artigo 3° da Resolução nº 06/2003, do CONSEPE**. João Pessoa, PB: 21 DE JUNHO de 2005.

WCEFA – **Declaração mundial sobre a educação para todos**. Brasília: UNICEF, Abril/1990a, p. 1-9.

ANEXOS

ANEXO A

Resolução CONSEPE-UEPB 13/1996

ANEXO B

Resolução CONSEPE-UFPB 61/1997

ANEXO C

Resolução CONSEPE-UEPB 36/1998

ANEXO D

Resolução CONSEPE-UEPB 06/2003

ANEXO E

Resolução CONSEPE-UFPB 49/2005

ANEXO F
RESOLUÇÃO Nº 26/2007

ANEXO G

Lei Nº 11.738 de 16 de Julho de 2008 (Piso Salarial Nacional de Professores da
Educação Básica)

APÊNDICES

APÊNDICE A

(Questionário aplicado com as professoras)

APÊNDICE B

(Roteiro de entrevista das Professoras)

APÊNDICE C

(Roteiro de entrevista das Supervisoras)

APÊNDICE D

Roteiro de entrevista das Diretoras